

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O ALTERNATIVO E O CONSERVADOR DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA:
AVALIAÇÃO CRÍTICA DO TERRA SOLIDÁRIA/CUT-PR NA PERSPECTIVA
DOS TRABALHADORES RURAIS**

ANA TEREZA REIS DA SILVA
CURITIBA
2003

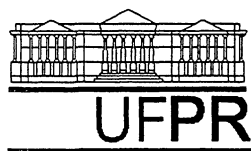
ANA TEREZA REIS DA SILVA

**O ALTERNATIVO E O CONSERVADOR DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA:
AVALIAÇÃO CRÍTICA DO TERRA SOLIDÁRIA/CUT-PR NA PERSPECTIVA
DOS TRABALHADORES RURAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no
programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal do Paraná, sob orientação da
Profa. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas.

CURITIBA

2003



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **ANA TEREZA REIS DA SILVA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR^a MARIA DE FÁTIMA QUINTAL DE FREITAS; DR. PEDRINHO A. GUARESCHI e DR^a DENISE DE CAMARGO argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O ALTERNATIVO E O CONSERVADOR DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA: AVALIAÇÃO CRÍTICA DO TERRA SOLIDÁRIA/CUT-PR NA PERSPECTIVA DOS TRABALHADORES RURAIS”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

PROFESSORES:

DR^a MARIA DE FÁTIMA QUINTAL DE FREITAS (Presidente)

DR. PEDRINHO A. GUARESCHI (Membro Titular)

DR^a DENISE DE CAMARGO (Membro Titular)

Apreciação

Aprovada

Aprovada

Aprovada



Curitiba, 25 de fevereiro de 2003

[Assinatura]
Prof^a Dr^a Lígia Regina Klein
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

À

CAPES, pelo financiamento¹ que possibilitou minha dedicação integral à pesquisa.

Profa. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas que, como orientadora, me revelou a Psicologia Social Comunitária e contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento deste trabalho.

Professor Salvador Sandoval e professora Acácia Kuenzer, pelas contribuições dadas à pesquisa.

Professores da Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da UFPR. Em especial à Lígia Klein, Regina Michelotto, Jussara Santos, José Henrique Faria e Maria Dativa Gonçalves, pelas reflexões proporcionadas.

Secretárias da Pós-graduação, Mestrado em Educação, da UFPR, Darcy Tissi e Francisca Guimarães pelo apoio e pela disponibilidade em ajudar.

Meu amigo e companheiro, Luciano Donizetti da Silva, pelas leituras cuidadosas, pelas críticas pertinentes, pelo estímulo e apoio nas horas difíceis.

Meu filho, Lurian, por compreender, pacientemente, minha ausência em muitos momentos importantes de sua vida.

Minha amiga, Ana Inês Sousa, pelas angústias e reflexões compartilhadas

Os indiferentes

Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel, acredito que “viver significa tomar partido”. Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

A indiferença é peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador e a matéria inerte em que se afogam freqüentemente os entusiasmos mais esplendorosos, o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito de seus guerreiros, porque engole nos seus sorvedouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja e, às vezes, os leva a desistir da gesta heróica (...)

Odeio os indiferentes também, porque me provocam tédio as suas lamúrias de eternos inocentes. Peço contas a todos eles pela maneira como cumpriram a tarefa que a vida lhes impôs e impõe quotidianamente, do que fizeram e, sobretudo, do que não fizeram. E sinto que posso ser inexorável, que não devo desperdiçar a minha compaixão, que não posso repartir com eles as minhas lágrimas. Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura, que estamos a construir(...)

Vivo. Sou militante. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes.

Antonio Gramsci

La Città Futura, 11-2-1917

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – Os desafios para a construção de uma educação contra-hegemônica	
1 – A construção psicossocial do homem através da educação popular.....	6
2 – Sindicalismo no Brasil: gênese e paradoxos.....	13
3 – Formação <i>para a classe</i> e formação <i>da classe</i>	20
4 – Escolarização e profissionalização: educação cutista nos anos 90.....	24
PARTE II – Problema, metodologia e opção epistemológica	
1 – O problema.....	29
2 – Opção epistemológica como posição política.....	36
3 – A construção dos caminhos metodológicos.....	39
PARTE III – A análise dos dados	
Preâmbulo.....	44
1 – O macro contexto em que se insere o Terra Solidária.....	47
2 – Quando o trabalho e a educação se (des)encontram.....	55
3 – O alternativo e o conservador do Terra Solidária.....	65
4 – Encontros e desencontros entre as expectativas e os resultados.....	76
CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO I.....	109
ANEXO II.....	110

RESUMO

A análise sobre o projeto Terra Solidária, prática de escolarização e profissionalização desenvolvida pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), objetiva indicar em que medida esse projeto se figura como alternativa de conscientização, organização e participação política dos trabalhadores rurais. A pesquisa parte das falas dos alunos egressos que participaram do Terra Solidária quando de sua realização nas comunidades de Cerro Azul e Itaperuçu – PR, no período de 2000 a 2001. O trabalho de campo foi realizado através de entrevista em profundidade, utilizando-se um roteiro de perguntas semi-abertas. As informações coletadas revelam: a importância desse projeto para os trabalhadores rurais; as diferenças e as semelhanças entre o Terra Solidária e as escolas formais; as expectativas que os trabalhadores tinham em relação ao processo educativo e, em que medida, essas expectativas foram ou não respondidas; as mudanças provocadas na vida (pessoal e profissional) dos trabalhadores e, ainda, na forma e na intensidade da participação sindical e comunitária dos mesmos. Em geral, os dados apontam para a seguinte conclusão: embora o Terra Solidária tenha um caráter classista e contra-hegemônico, o fato da CUT oferecer escolarização e profissionalização reproduz a premissa neoliberal de minimização das responsabilidades sociais do Estado, nega a história cutista e põe em xeque a necessidade de um sindicato combativo.

ABSTRACT

The analysis about Terra Solidária, scholarization and professionalization practice, developed by Central Única dos Trabalhadores (CUT) aims to indicate how this project shows itself as an alternative of consciousness, organization and political participation of the rural workers. The research was developed from the talks of the students who attended Terra Solidária when it was developed at Cerro Azul and Itaperaçu communities – PR, during 2000 and 2001. The work field was developed through deep interviews directed with a semi-open question system. The information got reveal: the importance of this project to the rural workers; the differences and the similarities between Terra Solidária and the formal schools; the expectancy that the rural workers had in relation to educated process and, how, this expectancy was or not answered; the provocative changes in life (personal and professional) of the rural workers and, still, in the way and in the intensity of the syndical and community participation of those workers. In general, the data point out to the following conclusion: even though Terra Solidária has had a classist character and anti-hegemonic, the fact of CUT offers a scholarization and professionalization reproduces a neo liberal premise of diminishment of the social responsibilities of the State denies CUT history and asks the necessity of a fighting syndicate.

Introdução

A abjeção em que são mantidos, a punição que lhes é infligida como coisa natural, a violência arrogante e desenvolta que são obrigados a suportar, o assentimento ou a indiferença, a passividade de todos – incluindo a deles próprios – diante do aumento da desgraça poderiam ser anunciadores de desvios sem limites, porque as massas molestadas doravante não são mais necessárias aos objetivos daqueles que as atormentam.
(Forrester, 1997).

Para entender as possibilidades e os limites que se impõem à construção de práticas de Educação Popular, politicamente comprometidas com a conscientização e a organização da classe trabalhadora, é preciso compreender as metamorfoses que se desencadeiam no mundo atual.

É um imperativo ético desnudar as mudanças econômicas, sociais e políticas que, ao mesmo tempo em que se mostram incompreensíveis ao senso comum, apresentam-se de forma avassaladora na vida imediata, devastando qualquer possibilidade de vida digna e corroendo pelas bases qualquer esperança de transformação da realidade social (Antunes, 1997; Katz, 1995).

Entendemos que essa é uma tarefa dos movimentos sindicais e sociais populares. Uma tarefa historicamente necessária que deve ser assumida se não quisermos sucumbir à sutil selvageria neoliberal. Para tanto, acreditamos que uma reflexão psicossocial pode ajudar a entender esse processo de desumanização da vida e de aniquilamento da dignidade humana que tem levado homens e mulheres a posturas fatalistas diante da vida (Forrester, 1997; Martín-Baró, 1987).

Nesse sentido, tanto o entendimento das atividades de intervenção social quanto da construção psicossocial do homem e da realidade devem partir de um esforço coletivo e de uma leitura inter, trans e multidisciplinar (Freitas, 1998). Nenhuma ciência ou área do conhecimento pode dar conta isoladamente da complexidade em que a sociedade capitalista está mergulhada. Esse mundo reificado, fetichizado, alienante, onde pessoas são *coisificadas* e coisas *personificadas*, torna-se a cada dia mais inacessível ao senso comum, o que nos impõe a tarefa de uma análise em várias direções e através de diversos prismas.

Na atualidade, a crescente exploração do homem, a pauperização do trabalho e a exclusão social ganham contornos de *coisa natural*, enquanto nossa capacidade de indignação e mobilização contra toda série de desigualdades e injustiças sociais é neutralizada dia a dia.

Como nunca antes, o individualismo se contrapõe ao coletivo e o cotidiano imediato se resume a luta desesperada pela sobrevivência: na sociedade neoliberal não há espaço para sonhos e utopias, só para a vida imediata, para o aqui e agora, para a resignação – é inútil planejar o futuro diante de tanta incerteza (Martín-Baró, 1987; Freitas, 2000; Frigotto, 2000; Forrester, 1997).

Esse assustador quadro político-social impõe aos movimentos sindicais e sociais uma redefinição de suas ações, uma releitura da realidade social e a efetivação de práticas ofensivas que façam emergir o alicerce de uma sociedade com justiça e equidade social. Nesse momento de desarticulação dos processos democráticos de organização e reivindicação popular, urge a necessidade de uma mobilização social que diga *não* às políticas neoliberais devastadoras da dignidade humana (Dagnino, 1994; Telles, 1994).

É nesse contexto de desesperança, de angústias e de incertezas que propomos discutir os desafios que estão postos, especificamente, ao movimento sindical *Cutista* para a construção de uma política formativa e popular, de fato, contra-hegemônica. O estudo proposto visa a analisar o projeto Terra Solidária, uma prática educativa desenvolvida pela Central Única dos Trabalhadores desde 1996, buscando apontar a pertinência política e o caráter hegemônico e contra-hegemônico dessa prática educativa que, embora parta de um movimento de esquerda, faz parceria com o Estado eximindo-o de sua função social.

Precedendo a análise dos dados sobre o projeto em questão, o estudo conta com uma leitura psicossocial da formação do homem através da educação popular, com uma retomada histórica sobre o sindicalismo e a formação sindical no Brasil, além do delineamento do problema, da epistemologia e da metodologia utilizada na pesquisa.

Dessa feita, a dissertação está estruturada em três partes. A primeira parte é composta por quatro seções. Na primeira seção propomos uma educação popular embasada nos aportes teóricos da psicologia social comunitária; aportes esses que ajudam a compreender a formação psicossocial do homem. Fala-se de um processo educativo que tome a vida cotidiana e o trabalho humano como ponto de partida e de chegada. Tal educação tem como tarefa central subsidiar e instrumentalizar os homens

para a compreensão crítica dos condicionantes históricos de seu pertencimento social e para recuperação de sua identidade, de sua auto-estima e de sua dignidade. Enfim, primamos aqui por um processo educativo e democrático que resulte em organização e participação política consciente.

Visto que entendemos a educação popular como tarefa dos movimentos sindicais e sociais, a segunda seção traz uma retrospectiva histórica do movimento sindical no Brasil desde sua vertente corporativista, atrelada ao Estado, até a emergência do *novo sindicalismo* de cunho mais combativo e crítico. Tenta-se entender a gênese e os paradoxos inerentes ao sindicalismo brasileiro na sua relação com o Capital e com o Estado.

Em seguida, apontamos a emergência do *novo sindicalismo*, no final dos anos 70, como sendo uma perspectiva de sindicato combativo a partir do qual são criadas as centrais sindicais. É dada ênfase a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) que, embora nascida e enraizada aos princípios de um sindicato autônomo e independente, retrocede e arrefece nos anos 90 por conta do avanço das políticas neoliberais e da reestruturação produtiva.

A terceira seção resgata o caminho que percorreu a formação sindical no Brasil que vai desde as práticas tuteladas pelo Estado, passando brevemente pela formação anarco-sindicalista, até aquelas em que prevaleceu o intento do *novo sindicalismo* de assumir a responsabilidade pela educação política do trabalhador. Na quarta seção centramos a discussão em torno das práticas formativas da CUT, enfatizando as mudanças ocorridas nas suas Políticas Nacionais de Formação, a partir de meados da década de 90. Vale ressaltar que essas mudanças resultaram em projetos de escolarização e profissionalização, como é o caso do Terra Solidária.

A segunda parte do estudo objetiva demonstrar o processo de delimitação do objeto de pesquisa, de construção dos caminhos metodológicos percorridos e, ainda, justificar a opção epistemológica. Na primeira seção explicitamos o problema pesquisado, os objetivos pretendidos e a importância deste estudo diante da conjuntura atual.

Na segunda seção justificamos a centralidade dos aportes da psicologia social e comunitária na pesquisa como uma opção epistemológica que reflete nossa posição política e nossa compreensão do homem, da sociedade e da educação popular como sendo historicamente determinados.

A terceira seção recupera os caminhos metodológicos que foram construídos ao longo da pesquisa. Nesse sentido, enfatiza-se os critérios utilizados para seleção dos sujeitos que participaram do trabalho de campo, a escolha e a elaboração do instrumento metodológico, as fontes utilizadas, as dificuldades encontradas no momento de nossa inserção no campo, bem como, a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa.

A terceira parte é composta de quatro seções nas quais analisamos os dados obtidos no trabalho de campo. Na primeira seção buscamos situar o macro contexto em que se insere o projeto Terra Solidária. Para tanto, recuperamos de forma geral a questão da participação popular diante da emergência das políticas neoliberais, entre as décadas de 80 e 90.

Na segunda seção buscamos entender a relação trabalho-educação no mundo rural atentando para a incompatibilidade, denunciada pelos entrevistados, entre a educação, a vida imediata e o trabalho. Tal dicotomia entre *fazer* e *saber* reflete, em última instância, o processo de exclusão escolar e social a que foram submetidos os trabalhadores rurais.

Na terceira seção explicitamos as diferenças e semelhanças, apontadas pelos entrevistados, entre a educação formal e o Terra Solidária. A partir dessa comparação os entrevistados revelam as motivações que os levaram a participar do projeto Terra Solidária. Ainda nessa seção os entrevistados revelam suas opiniões sobre a quem compete a responsabilidade social pela educação do trabalhador, sobre a utilização de verba pública para o desenvolvimento do Terra e, ainda, sobre o fato da CUT substituir o Estado no oferecimento de escolarização e profissionalização.

Por fim, a quarta seção indica as expectativas dos trabalhadores em relação ao projeto Terra Solidária e em que medida essas expectativas foram ou não respondidas. Seguindo essa lógica, a análise caminha no sentido de entender as mudanças ocorridas na vida (pessoal e profissional) dos trabalhadores, bem como na forma e na intensidade da participação comunitária e sindical dos mesmos. Ou seja, procurar-se-á entender se, e em que medida, o Terra Solidária provocou um processo de conscientização que tenha levado a um maior engajamento político dos trabalhadores rurais.

Parte I

Os desafios para a construção de uma educação contra-hegemônica.

1 – A construção psicossocial do homem através da educação popular

La vida misma de nuestros pueblos está exigiendo una auténtica educación popular. Y una auténtica educación popular estará enriqueciendo la vida de nuestros pueblos en la medida en que resulte, finalmente, en verdaderos procesos de conscientización (Barreiro, 1985).

Entendemos que o desvelamento da vida reificada e dos condicionantes históricos que causam e radicalizam as desigualdades sociais na atualidade é uma tarefa que se coloca com urgência aos movimentos sindicais e sociais populares. Nesse sentido, os processos educativos mediadores da conscientização e da organização da população pode ser um instrumento político que contribua de forma efetiva para esse intento. A tarefa da educação popular é, portanto, buscar na vida dos indivíduos os elementos necessários ao desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a aparência *fantasmagórica* que os fatos têm apresentado na atualidade, diante dos quais os homens parecem ser apenas figuras decorativas.

Para entender esse processo numa perspectiva psicossocial, é preciso compreender *o sentido* das atividades imediatas, colocar-se criticamente diante da vida de forma que se possa reinventar mecanismos emancipatórios da realidade opressora. Compreender criticamente o cotidiano não significa suspender em definitivo as atividades rotineiras, até porque a materialidade da vida *está* no cotidiano. Não existe vida humana fora da dimensão cotidiana e não há mundo que possa ser construído sem um conjunto de práticas imediatas que garantam a existência humana. Segundo Heller, “la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares (...). En toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre (...) tiene una vida cotidiana” (1987, p. 19).

É através desse *fazer histórico* que o homem concede concreticidade ao mundo. Todavia, a vida cotidiana não tem existência absoluta, não é uma força sobrenatural que paira sobre a cabeça dos indivíduos e se impõe como predestinação ou contingência. O cotidiano é uma construção humana que ganha visibilidade através do trabalho. Deste modo, o homem se apropria do meio em que vive e se potencializa enquanto *ser histórico* que constrói o mundo e se auto-constrói, ou seja, “sin las capacidades de que

me he apropiado en este ambiente, sin mis objetivaciones ambientales, sería incapaz de objetivar en formas más elevadas mis capacidades humanas” (Heller, 1987, p. 25).

Por outro lado, também no cotidiano os indivíduos se alienam. Para Heller (1987), a alienação da essência humana é um fenômeno da sociedade de classes que, à medida que cria a propriedade privada e a divisão social do trabalho, aliena os indivíduos da relação com toda a integração social como totalidade, coibindo-o de elevar suas capacidades ao nível genérico-humano. A divisão social do trabalho impõe ao indivíduo a apropriação parcial dos produtos culturais e sociais da humanidade, distanciando-o da possibilidade de se desenvolver na totalidade, o que torna a vida cada vez mais reificada, centrada nas atividades rotineiras.

Por conta disso, não é possível ao homem apropriar-se criticamente do mundo se antes não assumir uma postura reflexiva de tentar entender como se configura o cotidiano imediato, com todas as suas reificações e fetichizações. A vida rotineira possui uma contradição inerente: é no cotidiano que os indivíduos se alienam e, ao mesmo tempo, se apropriam do mundo; dessa feita, é no cotidiano e nas contradições que se apresentam na vida imediata que os indivíduos encontrarão os elementos necessários à compreensão da realidade (Heller, 1987).

Uma vez que os indivíduos nascem no mundo já estruturado, com valores e princípios postos, com um grau de alienação e reificação da vida definidos, adaptar-se a essa alienação ou opor-se a ela deixando de aceitar as circunstâncias como definitivas dependerá de que o *homem particular*, preso à vida imediata, assuma o compromisso histórico de construir sua *individualidade* e uma vida que tenha sentido (Heller, 1987).

Suspender a vida cotidiana, “plasmar uma crítica da vida cotidiana” (Netto, 1996, p. 90), não é uma tarefa fácil, não é uma atitude simplista que depende apenas de uma escolha abrupta dos indivíduos de serem ou não críticos. Na sociedade reificada, (pré)existem mecanismos políticos, sociais, culturais e ideológicos que funcionam no sentido de manter a maioria dos indivíduos subjugados ao poder e aos desmandos da elite que dita os rumos da sociedade em prol de seus próprios interesses.

Os indivíduos subjugados ao poder dominante são mantidos em um *estado tal* de alienação que não se sentem capazes de vislumbrar outra saída a não ser resignar-se diante da vida. A realidade é vista como algo que está posto definitivamente, que está fatalisticamente pré-determinado, contra a qual é inútil lutar (Martín-Baró, 1987).

É dessa configuração reificada da vida que se coloca o papel histórico de práticas educativas mediadoras da conscientização e da organização da classe

trabalhadora. Impõe-se, portanto, como tarefa da educação popular, buscar na *vida* dos indivíduos os elementos necessários ao desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a aparência *natural* dos fatos, dos valores e das atitudes ideologicamente institucionalizados.

Uma prática educativa que se proponha tal tarefa deve fornecer ao homem os elementos histórico-sociais que lhe possibilite resgatar sua origem, compreender sua história e os fatos que o condicionam a uma postura auto-conservadora diante da vida. Importa, portanto, resgatar o caráter histórico do *homem* e isso deve começar pela prática humana que fornece sentido, concreticidade e objetividade ao próprio homem e ao mundo no qual ele vive: o trabalho. Trata-se do trabalho em seu sentido genérico, o trabalho enquanto meio de produção da vida material, da arte, da ciência, dos saberes, enfim, de tudo que ganha concreticidade mediante a ação humana.

Martín-Baró adverte a respeito da necessidade de se retomar o papel do trabalho na construção histórica dos indivíduos. Segundo o autor, “cuando se deja de lado el contexto laboral, la interacción humana queda abstraída de sus raíces inmediatas y privada del sello cotidiano que le da su forma social concreta” (1995, p.183). Disso se conclui que o trabalho é a atividade humana que define o sentido da existência histórica, ou seja, ele constitui o principal contexto modelador dos seres humanos, a raiz de seu ser e de seu *fazer histórico* (Martín-Baró, 1995).

A vida cotidiana, as relações sociais e a identidade social e individual vão sendo plasmadas em torno do trabalho, à medida que este se configura como prática mediadora da existência humana concreta, ou seja, “en la medida en que el trabajo es la principal actividad que conforma la historia humana, es claro que el trabajo constituye el molde fundamental donde se acuña la vida de las personas” (Martín-Baró, 1995, p.185). Por conta do caráter histórico do trabalho, coloca-se a necessidade de resgatar seu sentido histórico como mecanismo reflexivo que proporcione aos indivíduos um olhar para a sua prática cotidiana não como contingência, não como predestinação, mas sim como *fazer histórico*.

Desse modo, a educação popular precisa levar os indivíduos a perceberem o mundo como resultado de sua prática humana e que, se assim o é, eles devem reconstruí-lo. Isso remete a um outro aspecto fundamental para se entender e desenvolver educação popular: a construção da *identidade* dos indivíduos se dá na interação e na relação dialética de identificação e distanciamento com os *outros*. Segundo Montero, “la identidad social es una construcción de cada día (...) y lo mismo

ocorre com a identidade individual, que sendo única se forma em el seno de procesos sociales” (1987, p. 165-166). É no contexto social que os indivíduos estabelecem vivências, configuram uma história comum, compartilham sentimentos e solidarizam-se, embora cada um internalize e perceba, subjetivamente, essas relações.

Segundo Martín-Baró (1995), “la socialización es un proceso de desarrollo de la identidad social” (p. 117), ou seja, é através da socialização que os indivíduos são marcados pelas características próprias de sua sociedade. Isso significa que, embora a identidade individual seja uma particularidade do indivíduo, ela vai sendo forjada na relação de identificação e pertencimento estabelecida com a integração social. Assim, “no hay identidad personal que no sea al mismo tiempo e por lo mismo identidad social (...) la identidad da persona depende de un modo muy primordial de la identidad que su grupo social le proporcione (...) al ser parte de un grupo la persona adquiere o carácter peculiar de ese grupo asi como desarrolla aquellos aspectos especificos que el grupo hace posibles” (Martín-Baró, 1995, p. 117-118).

É através da identidade social que o indivíduo se reconhece como fazendo parte de uma integração, de uma coletividade que o acolhe, da qual é pertencente e com a qual se identifica. Todavia, é importante ressaltar que não se pretende fazer uma apologia das relações sociais como se a coletividade fosse um todo harmônico. O fato de o indivíduo construir a base de seu pertencimento social *a partir do coletivo e na relação* com o *outro*, não nega os conflitos que se estabelecem em toda e qualquer relação social. Sucede que o fato mesmo de o indivíduo perceber sua identidade individual na relação com o *outro* já pressupõe uma relação de negação. Na mesma medida em que só me reconheço na relação com o *outro* com quem me identifico, só posso afirmar minha identidade individual pelo caminho inverso: nego o *outro* para diferenciar-me dele, para afirmar minha individualidade, ou seja, “sou o que estou sendo (uma parcela de minha humanidade); isso me dá uma identidade que me nega naquilo que sou sem estar-sendo (a minha humanidade total)” (Ciampa, 1984, p. 68-69).

Visto que são nas relações sociais que os indivíduos se reconhecem coletiva e individualmente, a história cotidiana e as práticas sociais são a substância do processo de construção das suas identidades. Dessa feita, a importância do cotidiano e do trabalho como mediadores do processo de conscientização esbarra na necessidade de uma reconstituição histórica da identidade dos indivíduos.

Orlando Fals Borda, citado por Montero (1987, p. 189), resgata a necessidade de construção de trabalhos comunitários que comecem pelo que ele denomina *recuperação*

crítica do passado imediato e alienado, *recuperação* essa que pode possibilitar ao homem o reencontro com suas construções cotidianas, sua existência histórica e seu passado como elementos que reafirmem sua identidade. Daí a necessidade de que a prática educativa possibilite o resgate da memória histórica como mecanismo mediador do desenvolvimento da consciência crítica.

A afirmativa de Júlio Barreiro de que a “práxis pedagógica popular há de reverterse hacia la toma de conciencia de las clases dominadas de nuestras sociedades” (Barreiro, 1985, p. 10), remete a idéia de uma educação popular comprometida com a conscientização crítica da população oprimida; uma conscientização que se traduza na organização coletiva dos trabalhadores em prol de seus interesses e contra todo tipo de exploração e desigualdade social.

Para tanto, a prática pedagógica precisa ser construída a partir “del mínimo posible de acción de las clases populares, tomando como su material pedagógico inicial esta propia *acción posible* y los intereses espontáneos que ella refleja” (Barreiro, 1985, p. 11). Uma prática educativa que tem o compromisso político de instrumentalizar a classe trabalhadora no sentido de sua conscientização e organização autogestionária não pode estar descolada dos valores, das crenças, dos costumes, do trabalho, da história mesma. É preciso politizar os problemas de cada dia, problematizar a vida imediata para que nesse processo de reflexão os indivíduos compreendam suas reais condições de vida, descubram e construam mecanismos para a luta contra a exploração.

A educação popular é aqui entendida como um *fazer histórico* autêntico e autônomo que leva o indivíduo a assumir o compromisso político pela efetivação de mudanças concretas em sua vida, ou seja, a educação popular deve possibilitar avanços efetivos à conscientização, organização e participação dos trabalhadores (Barreiro, 1985).

Trata-se, de uma educação que possibilite a re-significação do mundo, de um *fazer histórico* dialógico e dialético no qual os homens e as mulheres construam sua unicidade na multiplicidade. A prática pedagógica deve reverter à lógica de ensinar os indivíduos a se adaptarem ao sistema que os oprime. É preciso construir o processo educativo sobre uma nova coerência: a educação como instrumento dos homens não para se adaptarem ao mundo, mas para transformá-lo (Barreiro, 1985).

Desenvolver uma educação popular que articule trabalho, identidade e vida cotidiana implica refletir sobre o contexto onde se estabelecem essas relações. O *contexto* é o cenário onde essas dimensões se concretizam, onde as relações de poder

são estabelecidas entre os indivíduos, em que o pertencimento à comunidade vai sendo forjado (Martín-Baró, 1989). Dessa feita, entendemos a participação como resultado do fortalecimento desse pertencimento social que gera uma assunção da responsabilidade pela construção histórica da vida presente ou, como diz Montero, como uma “subversión de todos los días (...) a veces homeopática y portanto más profunda, más radical (...) cuyas mudanças sólo percibimos cuando ya están constituídas frente a nuestros ojos” (1996, p.10).

Analogamente, uma educação como “*subversión de todos os dias*” (Montero, 1996, p. 10), construída ao compasso dos rituais da vida cotidiana, deve ser uma prática educativa emancipatória comprometida com a população que (sobre)vive subjugada aos interesses da classe dominante. O caráter revolucionário de uma prática educativa só pode ser vislumbrado à medida que ela responda efetivamente ao compromisso político de forjar o desenvolvimento da consciência crítica e a organização coletiva.

Uma vez que a vida cotidiana se caracteriza por pensamentos superficiais, só é possível falar de um processo de desenvolvimento da consciência crítica quando os indivíduos se predispõem a superar o *senso comum* e se colocam crítica e reflexivamente diante da realidade social (Sandoval, 1994). Entretanto, o desenvolvimento da consciência crítica não possui apenas uma dimensão meramente subjetiva que se reflete na forma como os homens passam a conceber seu mundo concreto e a si mesmos. A participação e o compromisso derivados dos processos coletivos de organização popular só podem ser entendidos na complexidade dialética dos aspectos que levam os indivíduos a se engajarem na luta popular com mais ou menos comprometimento, ou seja, há que se considerar participação e compromisso a partir dos “diversos grados de compromiso en relación con las modalidades de participación (...) ser parte, tener parte, tomar parte (...), tres condiciones que resumen la involucración, el compromiso y o sentido de identidad a ella relacionado” (Montero, 1996, p. 8-9).

Nesse sentido, é preciso fazer educação popular para que os homens e as mulheres sejam, de fato, produtos e produtores do mundo concreto, sujeitos históricos que se fazem *homens* na complexidade das relações sociais onde estão mergulhados. O significado e a importância política de qualquer prática educativa depende, portanto, de que o processo educativo fomente uma postura reflexiva diante do cotidiano. Entender essa articulação é condição necessária para se compreender a configuração da práxis

educativa, seja como alternativa de conscientização e organização da classe trabalhadora e de seus interesses, seja como uma prática paliativa à exclusão social.

O processo de conscientização deve conduzir os indivíduos a uma forma consciente e organizada de luta por melhores condições de vida, ou seja, a educação popular precisa instrumentalizar os homens e as mulheres, sujeitos vitimados da exploração e da expropriação, para uma prática autogestionária de luta pelos seus direitos, resgate de sua dignidade e exercício democrático da cidadania (Salvador, 1994; Kuenzer, 1995).

Para tanto, é preciso compreender o desenvolvimento do processo de conscientização popular como um *dever*, como uma construção refletida e forjada a cada dia no plano individual e no plano coletivo, na subjetividade e na materialidade da vida cotidiana, em que os homens e as mulheres constroem a unicidade humana a partir da riqueza de suas múltiplas dimensões, onde cada ser é único e ao mesmo tempo toda a humanidade (Ciampa, 1984; Barreiro, 1985; Heller, 1991).

Em tempos de neoliberalismo o resgate da historicidade humana, do cotidiano, do trabalho e da identidade dos indivíduos deve ser entendido como imperativo de liberdade e de existência humana com dignidade. Deve ser um compromisso ético opor-se ao processo de esvaziamento do sentido da vida, de *coisificação* do homem, de valorização do individual em detrimento do coletivo e de negação das condições mínimas de sobrevivência. Eis a tarefa da educação popular: instigar os homens a assumirem esse compromisso ético com a vida humana, instrumentalizá-los para a participação política que forja um novo projeto de sociedade; é nesse compromisso assumido, nesse forjar uma outra sociedade, que o homem *se faz historicamente*.

2 - Sindicalismo no Brasil: gênese e paradoxos

Quer se situe em 1558 ou no ano da graça de...(2003), trata-se para quem quer compreender o mundo, de definir uma hierarquia de forças, de correntes, de movimentos particulares, depois, apreender de novo uma constelação de conjunto. Cada 'atualidade' reúne movimentos de origem, de ritmos diferentes: o tempo de hoje, data, ao mesmo tempo, de ontem, de anteontem, de outrora (Fernando Braudel, 1998).

Os desafios para a construção de um projeto político formativo que se impõem ao sindicalismo, na atualidade, implicam, por um lado, o resgate dos paradoxos em torno dos quais esse movimento foi sendo historicamente consolidado e, por outro, a compreensão da consolidação do movimento sindical brasileiro desde sua vertente corporativista, atrelada ao Estado, até a emergência do *Novo Sindicalismo*, de cunho mais combativo e crítico. Isso porque, tanto o nascimento do *novo sindicalismo*, que culminou na criação da CUT, quanto às práticas de formação sindical, são fatos que estão historicamente ligados às contradições, aos avanços e aos retrocessos do sindicalismo no Brasil.

O cerne do paradoxo sindical reside no fato mesmo de que sua expansão e consolidação requerem uma estrutura social na qual os fundamentos ideológicos liberais sejam o alicerce das relações sociais e de produção, ou seja, “uma industrialização sob economia de mercado, conduzida por uma classe de empresários privados, no interior de um sistema político democrático, fundado ideologicamente no liberalismo” (Rodrigues, 1990, p. 34).

Segundo Rodrigues (1990), é no bojo da sociedade de mercado que os conflitos entre capitalistas e proletariados emergem, dando condições para que os trabalhadores se organizem em oposição aos interesses do Capital. Se de um lado, a organização sindical surge de idéias e práticas socialistas que propugnam uma sociedade com equidade social e condições de trabalho justas, de outro, o cenário capitalista desigual é condição necessária para o surgimento do movimento sindical que se opõe a essa lógica (Rodrigues, 1990; Antunes, 1992).

O capitalismo configura-se, assim, no *habitat* natural do sindicalismo e desse fato deriva o paradoxo fundamental do movimento sindical: o capitalismo é o contexto social desigual no qual emerge o sindicato e, ao mesmo tempo, é a estrutura contra a qual esse movimento deve se opor (Rodrigues, 1990; Antunes, 1992). Entretanto, à medida que o movimento sindical se consolidou enquanto organização de massa com grande poder político, contraditoriamente, passou a “associar seus interesses e **sobrevivência** à continuidade do sistema. O resultado desse processo foi o abandono das concepções socialistas e revolucionárias de destruição do *habitat* capitalista, que possibilita a existência e o poderio da instituição sindical” (Rodrigues, 1990, p. 36) (grifos nossos).

Dessa feita, de uma luta de oposição ao Capital com intenções declaradas de superação do sistema, o sindicalismo passa a lutar por melhores condições de vida e de trabalho dentro da lógica da economia de mercado. Dessa re-configuração do movimento resulta uma cisão entre os ideais socialistas e a ação sindical, fato esse que dá início a uma coexistência pacífica entre sindicalismo e Capital (Rodrigues, 1990). Todavia, o fato de o sindicalismo deixar de perseguir o ideal socialista de superação do sistema e passar a reivindicar melhores condições de trabalho dentro da lógica capitalista apenas recoloca a luta de classes em termos menos transformadores, mas não anula a existência dos conflitos sociais que põe, em lados opostos, capitalistas e proletários (Rodrigues, 1990).

Dessa relação contraditória de coexistência entre capitalismo e sindicato, Rodrigues (1990) aponta outra relação paradoxal: a de que historicamente o sindicalismo pareceu mais compatível com o capitalismo do que com o socialismo. Isso se deve, de um lado, pelo fato de que o desenvolvimento do sindicalismo depende de que os princípios liberais de mercado estejam vigorando e, de outro, pelo fato de que no socialismo a empresa Estatal responde a interesses coletivos contra os quais a classe trabalhadora não pode se opor (Rodrigues, 1990).

Nesse sentido, o sindicalismo brasileiro tem características peculiares no que diz respeito a sua criação, consolidação e relação com o Estado¹. Seguindo a lógica paradoxal de surgimento do movimento sindical mencionada anteriormente, a origem da classe operária no Brasil está vinculada, segundo Antunes (1992),

¹ - Embora as primeiras manifestações grevistas e organizações sindicais no Brasil remontem ao final do século XIX (Antunes, 1992), nos centraremos em apresentar dados a partir da década de 1930, quando da emergência do sindicato corporativo.

ao processo de transformação na nossa economia, cujo centro agrário-exportador cafeeiro ainda era predominante. Porém, ao criar o trabalho assalariado em substituição ao escravo, ao transferir parte dos seus lucros para as atividades industriais e ao propiciar a constituição de um amplo mercado interno, a economia exportadora criou, num primeiro momento, as bases necessárias para a constituição do capital industrial no Brasil. (...) Foi no bojo desse processo que surgiram as primeiras lutas operárias no Brasil (p.35).

A criação do Ministério do Trabalho em 1930 pelo então *Governo Democrático* de Getúlio Vargas e o Decreto nº 19770 já continham os sinais de um sindicato corporativo atrelado ao Estado uma vez que “o ato ministerial iniciava o controle estatal sobre as associações profissionais, estabelecendo, entre outras coisas, a unicidade sindical e a obrigatoriedade do reconhecimento do sindicato por parte das autoridades públicas” (Rodrigues, 1990, p.47). O golpe de 1937 que dá início ao Estado Novo consolida o atrelamento do sindicato ao Estado ao instituir que só o sindicato reconhecido pelo governo poderia ser representante legal da classe trabalhadora (Boito, 1991; Rodrigues, 1990; Antunes, 1992; Almeida, 1994).

Embora o sindicato corporativo expressasse uma limitação das ações do movimento trabalhista, à época o corporativismo era visto como saída para a realização do ideal democrático de participação popular (Manfredi, 1996). Segundo Rodrigues (1990), “a representação classista nos organismos legislativos num país sem tradição de vida partidária, seria a via mais adequada para uma efetiva representação dos interesses do cidadão” (p. 52).

O sindicato corporativo brasileiro se consolidou como uma instituição de grande poder político, conseguindo manter sua estrutura e resistir a governos autoritários e democráticos. Isso se evidencia pelo fato de que

a estrutura do sindicato corporativo e seus efeitos são dotados de uma elasticidade relativa, eles estreitam ou ampliam os limites dentro dos quais podem agir os sindicalistas de acordo com as circunstâncias históricas. Mas esses limites nunca rompem a barreira que é imposta pela própria lógica da estrutura: se é o Estado que outorga a representação sindical, é ele que, obrigatoriamente, regula-a (Boito, 1991, p. 39-40) (grifos nossos).

A Constituição de 1988, que representou o fim do regime militar e o início de um regime democrático, expressa bem essa solidez do sindicato corporativo visto que, embora tenha posto fim na intervenção governamental sobre o movimento, manteve a unicidade sindical e o monopólio da representação impedindo, assim, o pluralismo sindical (Rodrigues, 1990; Antunes, 1992; Boito, 1991; Almeida, 1994).

É dentro, entretanto, desse sindicato corporativo, atrelado ao Estado e controlador de lutas sindicais mais ofensivas, que nascem as primeiras iniciativas de um sindicato de caráter horizontal que pretendia romper com a estrutura vertical. Dentre as iniciativas mais significativas pode-se citar a criação do Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT) em 1945 e do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) em 1960. Segundo Antunes (1992), foi durante o período de 1945 a 1964 que o movimento sindical no Brasil atingiu sua fase de maior amplitude já que, “se, de um lado, a legislação sindical permanecia intacta, mantendo suas características de tendência corporativa, na prática fazia-se letra morta a esta legislação, avançando na tentativa de romper com a estrutura sindical” (p. 51).

O *Novo Sindicalismo* emerge em definitivo no cenário brasileiro por ocasião da eclosão da greve dos metalúrgicos do ABC paulista em 1978. Greves essas que “rompiam com os limites estreitos estabelecidos pela lei antigreve, com o arrocho salarial, o silêncio geral ao qual havia sido forçada a classe trabalhadora pelo menos desde de 1968” (Santana, 1999, p. 135.). É a partir desse processo grevista que se efetiva a consolidação de uma nova dimensão sindical no Brasil (*Novo Sindicalismo*) e a ascensão da luta trabalhista com base em princípios políticos ofensivos, desatrelados do poder estatal. Esse processo culminou, dentre outras coisas, na criação de um partido político originalmente popular em 1980 (PT – Partido dos Trabalhadores) e da Central Única dos Trabalhadores em 1983 (CUT) (Santana, 1999; Rodrigues, 1990; Antunes 1992, 1995).

Dentre as conquistas populares dos anos 80, a Central Única dos Trabalhadores pode ser considerada como um dos mais importantes ganhos da luta dos trabalhadores por um movimento sindical que congregasse os interesses imediatos dos trabalhadores e a construção de um projeto de transformação social. A CUT nasceu, assim, como resultado da emergência do *Novo Sindicalismo* que se caracterizava por tentar romper com as amarras do sindicato corporativo e por buscar construir um movimento sindical autêntico, democrático e ofensivo. A Central surge, portanto, “atada à cotidianidade das

classes trabalhadoras, tendo como responsabilidade maior articular estes interesses imediatos àqueles históricos da classe trabalhadora” (Antunes, 1995, p. 65).

A despeito dos avanços democráticos e dos ganhos populares que marcaram a década de 1980, a Central adentra os anos 90 com um certo distanciamento de seu compromisso histórico de fomentar a luta dos trabalhadores pela construção de uma sociedade socialista (Antunes, 1995). Isso se evidenciou, segundo Antunes (1995), pela forte tendência de institucionalização e burocratização da Central à medida que se desencadeou uma redução da participação das bases rurais e urbanas e o aumento da participação dos dirigentes sindicais.

Não é possível, entretanto, entender as mudanças que ocorreram no interior dos movimentos sindicais e sociais populares a partir da década de 90, e que se estendem até a atualidade, de forma descolada das transformações que se desencadearam no mundo do trabalho desde a emergência das políticas neoliberais. Além disso, é preciso “compreender os fenômenos da globalização da economia e da reestruturação produtiva para dar o necessário suporte à intervenção nas práticas pedagógicas escolares e não escolares” (Kuenzer, 1999, p. 68), uma vez que as profundas transformações que vêm sendo implementadas no mundo do trabalho desde o fim dos anos 70 e início dos anos 80, têm atingido de maneira direta a materialidade e a subjetividade da classe trabalhadora (Antunes, 1995).

A crise do binômio taylorismo-fordismo a partir da década de 70 demandou um processo de reorganização do sistema ideológico e político de dominação no interior da produção capitalista, do qual o neoliberalismo é a expressão evidente (Antunes, 1999, 1997; Katz, 1995). Para tanto, iniciou-se o processo de reestruturação produtiva que se caracteriza pelo aumento do desemprego estrutural, aprofundamento das diferenças entre países ricos e pobres, desarticulação das organizações sindicais e dos movimentos sociais de massa, aumento da pobreza e das injustiças sociais e desregulamentação dos direitos trabalhistas através do estabelecimento de contratos de trabalhos mais flexíveis, da redução do emprego regular e da intensificação do trabalho parcial, temporário e subcontratado (Antunes, 1999, 1997; Katz, 1995).

A reestruturação das forças produtivas, através de tecnologias de automação programável, com base na microeletrônica, e uma variedade de novos métodos e modelos de organização da produção e das relações produtivas, refere-se a “um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto

o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas” (Antunes, 1999: p. 53).

De outra feita, o emprego das novas tecnologias acaba por servir, também, ao objetivo político de alterar a relação de forças entre capitalistas e trabalhadores. Exemplo disso é a produção descentralizada e internacionalizada que cria trabalhos externos e terceirizados dos quais resultam, para os trabalhadores, na desmobilização do poder de atuação e de intervenção das organizações sindicais (Antunes, 1997, 1999; Katz, 1995).

Esta nova modalidade de subalternidade política traduz uma realidade onde o movimento de massa dos trabalhadores organizados não consegue responder à altura aos desafios impostos pela estratégia de grande período-revolução passiva das forças produtivas empreendida pelas classes dominantes a partir de meados dos anos 70. Num período de ‘crise de lucratividade’, os operários ‘optam’ entre corte de salários e conquistas sociais ou a perda do emprego (Katz, 1995: p.121).

Em geral, esse conjunto de mudanças se traduz para a classe trabalhadora num exorbitante aumento da desindicalização, sucateamento dos sindicatos e vulnerabilidade coletiva dos trabalhadores por conta da mobilidade nacional e internacional do Capital, além da diminuição dos direitos trabalhistas (Antunes, 1997, 1999; Katz, 1995). Como diz Oliveira (1998), “trata-se de destruir a capacidade de luta e de organização que uma parte importante do sindicalismo brasileiro mostrou. É este o programa neoliberal em sua maior letalidade: a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil” (p. 28).

Esse esfacelamento da classe trabalhadora, desencadeado pela reestruturação produtiva, tem fragilizado a articulação política dos sindicatos para incorporar as diversas tendências e ramificações de trabalho que têm surgido em função da incapacidade do mercado formal de absorver a grande massa de trabalhadores desempregados. Há uma extensa diversidade de trabalhadores em situações distintas de exploração, precarização e exclusão que estão à margem de todas as formas de organização social em consequência de um penoso processo de corporativização das organizações trabalhistas. Com isso, perde-se de vista a luta geral da classe trabalhadora contra o Capital, fragmenta-se as estratégias de combate ao modo de produção

capitalista e, conseqüentemente, distancia-se cada vez mais a possibilidade de transformação da sociedade (Antunes, 1997, 1999).

Como se vê, os avanços, os retrocessos e as contradições que desenham a história do sindicalismo brasileiro refletem as relações sociais e de produção estabelecidas ao sabor dos interesses do Capital. Nesse sentido, contraditoriamente, a reestruturação produtiva e o projeto neoliberal, por exacerbarem as injustiças e as diferenças sociais, recolocam os desafios à efetivação de uma política de formação que responda aos interesses dos trabalhadores e à construção de uma sociedade com justiça, equidade e dignidade.

Entretanto, para repensar uma nova prática formativa que dê repostas ofensivas ao quadro político e social que aí está, é preciso entender os paradoxos e as contradições, também, presentes na história da formação sindical no Brasil. Trata-se de entender, mais especificamente, a formação sindical que vai do corporativismo ao *novo sindicalismo cutista*.

3 – Formação *para a classe* e formação *da classe*.

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido (Gramsci, 1986).

O propósito dessa seção é apontar o caminho que percorreu a formação sindical no Brasil desde sua vertente corporativista até a emergência do novo sindicalismo. Nesse sentido, não se pretende recuperar os processos educativos informais que certamente se forjam no dia-a-dia dos sindicatos, mas, ao contrário, entender as práticas sistemáticas deliberadamente organizadas para criar uma base intelectual e funcional nos sindicatos².

A importância dessa breve recuperação histórica reside no fato de que só é possível entender o desenvolvimento de uma formação sindical autônoma, independente e interessada, pensada e desenvolvida *pela classe trabalhadora*, à medida que o movimento histórico entre *educação para a classe* e *educação da classe* é compreendido dialeticamente. Aqui se entende que a formação sindical no Brasil, seus avanços, retrocessos e paradoxos só podem ser entendidos à luz de uma retomada histórica de sua articulação e consolidação.

Primeiramente há que se entender os limites que se impuseram à construção de um projeto educativo contra-hegemônico e autônomo do movimento sindical brasileiro ao longo dos anos que prevaleceu a estrutura corporativa desse movimento. Segundo Manfredi (1996), “a institucionalização das entidades sindicais, através de seu reconhecimento formal e jurídico, também pareceu ter contribuído para o controle político-ideológico, no sentido de propiciar uma ruptura histórica na reconstrução de um projeto de sindicalismo e de educação autônoma da classe trabalhadora” (p.27).

A necessidade de consolidação e aprovação popular da estrutura sindical corporativista demandou por parte do Estado a disseminação de medidas legais, políticas e ideológicas, “dentre as quais a educação constituiu um dos mecanismos de propaganda e convencimento” (Manfredi, 1996, p.32).

² - Esta seção se baseia centralmente nas seguintes obras de Silvia Manfredi: *Formação sindical no Brasil: história de uma prática cultural*, 1996; *Educação sindical: entre o conformismo e a crítica*, 1986.

Nesse sentido, as políticas de sensibilização das massas trabalhadoras à sindicalização estiveram sempre associadas a uma campanha educativa de formação de dirigentes sindicais que estivessem “informados e afinados com a legislação da época” (Manfredi, 1996, p.35).

Entre as atividades propagandistas e as campanhas educativas fomentadas e organizadas pelo Ministério do Trabalho, vale ressaltar: o programa de rádio em cadeia nacional, no qual Alexandre Marcondes Filho, Ministro do Trabalho de 1942 a 1945, enfatizava especialmente as vantagens do sindicato corporativo e a necessidade da massa trabalhadora se sindicalizar; Cursos de administração sindical destinado à formação de novos quadros de dirigentes sindicais; Boletim do Trabalhador, publicação destinada a esclarecer os operários sobre a legislação social e a vida sindical do país; O serviço de recreação operária que promovia atividades culturais e desportivas aos trabalhadores (Manfredi, 1996; 1986).

No bojo dessas atividades havia a intenção política de criar um consenso social e a aprovação popular em relação à ideologia sindical corporativa. Tanto as práticas educativas quanto às atividades recreativas (*Dopolavoro*), que tomavam forma de instrumentos para o crescimento cultural da classe trabalhadora, eram na verdade “um esforço de propaganda doutrinária, que além de divulgar os benefícios sociais da criação de um conjunto de Leis Trabalhistas, também envolvia a divulgação de um regime sindical específico – o regime corporativo” (Manfredi, 1996, p.38-39).

É importante considerar que, a respeito do desenvolvimento da formação sindical, “é a primeira vez que o Estado toma para si a iniciativa de articular um projeto educativo abrangente, contrapondo-se àqueles gestados pelas tendências de esquerda no período pré-30 (principalmente pelos anarco-sindicalistas³)” (Manfredi, 1996, p. 40).

No período pré-30 as práticas de formação sindical eram, em sua maioria, informais e construídas no cotidiano da militância operária. Essas práticas extra-oficiais e clandestinas se contrapunham à política de formação sindical oficial que perdurou até a década de 70 quando o próprio movimento passa a articular, de forma mais ou menos sistematizada, a formação de seus militantes (Manfredi, 1996, 1986).

Segundo Manfredi (1996), a formação sindical no interior do movimento de esquerda pré-30 foi marcada por um “nítido privilégio que se concedia à formação

³ - Não é do alcance deste trabalho desenvolver uma análise sobre as práticas de formação sindical do sindicalismo de esquerda do período pré-30. Entretanto, é importante pontuar que na configuração

político-partidária e sua falta de sintonia com a educação sindical” (p.48). Esse fato se traduziu numa dicotomia entre a formação de base, intencionalmente planejada para fundamentar a militância do conjunto dos trabalhadores, e a formação de quadros destinada à fundamentação política e ideológica de futuros dirigentes.

O fato é que, desde o período de 1930 a 1960 (quando da expansão e consolidação do corporativismo), até a emergência do *novo sindicalismo* no final dos anos 70, a formação se constituía por dois tipos de práticas: aquelas sistematizadas, incentivadas pelo Ministério do Trabalho e aquelas alternativas que se opunham à ideologia corporativa.

Segundo Manfredi (1996; 1986), nos sindicatos em que havia a presença de militantes da esquerda, foram esboçados, a partir de cursos oficiais, debates e discussões de ordem mais classista. Foi, portanto, no cerne das políticas oficiais de formação sindical, com o pretexto de reproduzir a ideologia corporativista, que se desencadeou cursos com perspectivas críticas, voltados aos interesses dos trabalhadores.

O desenvolvimento de uma política classista de formação sindical e o rompimento com o modelo oficial de educação do trabalhador começou a ser gestado na época da rearticulação do movimento sindical, a partir das greves de 78 e 79, que culminou no *novo sindicalismo*. Como indica Manfredi (1996), “a partir de 1978 as próprias entidades sindicais passaram a se preocupar com a capacitação de seus dirigentes, e tomaram para si a responsabilidade de promover cursos, palestras, congressos e conferências voltadas para a formação dos trabalhadores de base” (p.114).

Mas a construção de uma proposta formativa gerenciada pelos próprios trabalhadores e direcionada para a base no interior do movimento sindical só se consolidou, de fato, na década de 80 quando foram criadas as Centrais Sindicais.

Por toda parte, os sindicatos se organizavam, promoviam congressos, encontros e conferências para definir estratégias e pautas de formação. Nesse período, houve uma intensa e rica ebulição de idéias e ações em torno da formação sindical, que se traduziam em participações mais efetivas dos militantes para a construção de uma base intelectual dos trabalhadores no país (Manfredi, 1996; 1986).

Entretanto, enquanto a década de 80 foi marcada pela consolidação de uma formação sindical *da classe* em substituição a formação *para a classe* oferecida pelo Estado, na década de 90 as práticas educativas caminharam no sentido de incorporar as

histórica geral, pode-se considerar as práticas formativas dos movimentos sindicais de esquerda, desse período, como sendo genuinamente *de classe*; pensadas e forjadas pela classe trabalhadora.

demandas de escolarização e profissionalização dos trabalhadores. Em consequência desse processo de inversão de prioridades houve uma gradativa diminuição da formação eminentemente sindical; esse fato inaugurou uma nova fase educativa do sindicalismo que se faz presente até hoje.

Vale dizer que essa nova tendência formativa é percebida tanto nos movimentos sindicais menos combativos, como é o caso da Força Sindical, quanto naqueles mais autônomos e opositores do Capital e do Estado, no caso, a CUT. Como se verá a seguir, a CUT entra nos anos 90 com uma política de formação que se distancia daquelas de cunho mais classista - as quais o movimento sindical demorou décadas para ter o direito de desenvolver - e se aproxima dos programas de educação da Força Sindical, que são consonantes com as exigências do mercado, contra os quais a CUT fez e faz críticas severas.

4 - Escolarização e profissionalização: educação cutista na década de 90.

Ningún sentido tendría una conciencia histórica que no se operativizara en la búsqueda de una nueva identidad social, o la organización que no se materializara en actividades en beneficio para los sectores populares que rompan el círculo vicioso de su pasividad y marginación (Martín-Baró, 1987).

Em relação a Central Única dos Trabalhadores, entre 1983 e 1984, período correspondente a sua implantação e legitimação, ainda não havia um projeto formativo explícito, mas, já se evidenciava a preocupação com a formação sindical, uma vez que constava em seu Estatuto Provisório a criação de uma Secretária de Formação, Educação e Cultura (Manfredi, 1996; 1986).

Até 1986, os primeiros encontros e seminários tinham o “objetivo de contribuir para o aprofundamento das definições do projeto político organizativo da Central (...), de mapear as experiências existentes e de esboçar as prioridades de um plano mínimo de formação” (Manfredi, 1996, p.148). Quando da realização do II Congresso da CUT em 1987, definiu-se a formação como uma das cinco principais prioridades e se deu início a elaboração de um plano sistematizado e orgânico de formação sindical. Tratava-se de um projeto de formação subordinado ao projeto político sindical da CUT: um projeto educativo sistemático, permanente e processual, que servisse como instrumento de reflexão crítica à organização e à luta política dos trabalhadores e, ainda, que primasse por um processo formativo democrático, pluralista, unitário, unificado e descentralizado (Manfredi, 1996; 1986).

No período de 94/95, uma Avaliação da Política Nacional de Formação realizada pela Secretaria Nacional da CUT, acabou por definir uma reorganização nas estratégias e nos enfoques da política de formação sindical a partir de 1996. Uma das mudanças mais significativas desencadeadas a partir de então foi, no nosso entendimento, a priorização de “questões nacionais, enfocando-se e adaptando-se às realidades específicas, sobretudo com a preocupação de combinar a formação com as necessidades de ação e organização sindical nos diferentes níveis da estrutura sindical” (Manfredi, 1996, p. 154-155).

Os programas de formação foram substituídos por núcleos temáticos que articulam, ao mesmo tempo, questões específicas ligadas à organização política do movimento e problemas políticos e sociais de âmbito nacional. Dentre os núcleos temáticos interessa citar, aqui, os seguintes: Educação do Trabalhador, Transformações no Mundo do Trabalho, Estado Sindicato e Sociedade, Desenvolvimento Rural. A ênfase a apenas estes núcleos temáticos se deve ao fato de que, no nosso entendimento, é a partir da redefinição da formação sindical e, conseqüentemente, da inclusão destes núcleos temáticos como problemas relevantes a serem discutidos, que se pode entender o surgimento de projetos de profissionalização e escolarização para trabalhadores desenvolvidos pela CUT.

Na Política Nacional Formação - PNF - (1999), percebe-se em várias passagens a indicação de que a ação formativa da CUT deveria ir para além da reprodução de saberes e informações. Há uma clara intenção da Central de fomentar, sistematizar e pôr em prática projetos educativos que respondessem não apenas a questões de organização e funcionalidade dos sindicatos, mas que dessem conta das necessidades escolares e profissionalizantes dos trabalhadores. Daí entende-se o *tripé* escolarização, profissionalização e sindicalização do projeto Terra Solidária, desenvolvido pela CUT desde 1996. Essa mudança na política de formação da CUT é sustentada, também, em outras considerações presentes na Política Nacional de Formação. Nesse sentido, sobre os desafios atuais da formação, a PNF sustenta que

diante das complexas mudanças pelas quais vêm passando o mundo do trabalho, que demandam intervenções cada vez mais qualificadas e propositivas por parte dos dirigentes e lideranças cutistas, coloca-se como imperativo para a PNF desenvolver ações, em sua estratégia formativa, que os capacite para a luta pela negociação da reestruturação produtiva desde os locais de trabalho; para a luta pela democratização e gestão das políticas públicas; para a atuação sindical em qualificação profissional (Política Nacional de Formação, 1999).

A justificativa sustentada nessa passagem coloca em discussão a necessidade do movimento sindical redirecionar suas práticas formativas na perspectiva de responder à nova configuração das relações do mundo do trabalho desencadeada desde o final dos anos 70 e consolidada de forma mais efetiva, no Brasil, a partir da década de 90. A necessidade de ações para subsidiar a classe trabalhadora no enfrentamento dos

problemas desencadeados pela reestruturação produtiva, como o aumento do desemprego e a informalidade, fica ainda mais evidente quando na PNF a Central ressalta que

coloca-se como imperativo para a PNF/CUT enfrentar o desafio de, a partir das experiências em curso, avançar nas reflexões, formulações e implementação de estratégias formativas que articulem as dimensões da formação sindical, formação profissional e educação formal, dada sua compreensão de que no processo de disputa de hegemonia na sociedade contemporânea insere-se a necessidade de construção de novas práticas político-pedagógicas que capacitem os trabalhadores para além das exigências de competitividade impostas pelo mercado. É nesse sentido que caminham as experiências em curso (Política Nacional de Formação, 1999).

Nessa passagem, fica mais declarada a intenção de uma política de formação que incluía, além da sindicalização, a profissionalização e a escolarização. Entretanto, os argumentos que justificam essa prática formativa extrapolam a necessidade de capacitação dos trabalhadores para a organização política e o enfrentamento dos problemas decorrentes do processo de reestruturação produtiva.

Trata-se, portanto, da intenção de um projeto educativo contra-hegemônico que viabilize a construção de uma *base intelectual e moral*, para usar um termo gramsciano, que some forças na disputa política pela hegemonia. E não há dúvida de que na luta pela hegemonia, a produção de conhecimento e a capacidade intelectual dos trabalhadores são instrumentos decisivos para a transformação das relações de poder. À medida que a educação é assumida como instrumento contra-ideológico, ela pode favorecer a conscientização dos trabalhadores, levando-os a perceberem seus interesses de classe e a assumirem a organização da luta contra a classe dominante e pela construção de uma sociedade com equidade social (Manfredi, 1980; Kuenzer, 1995).

Como já foi dito anteriormente, a formação sindical no Brasil se configurou, primeiramente, por práticas oficiais e clandestinas. Essas últimas, de forma geral, sempre tiveram um alcance menor que as ações desenvolvidas pelo Ministério do Trabalho. É compatível com a centralidade do sindicato corporativo da época que a educação de maior abrangência fosse aquela desenvolvida pelo Estado.

No período em que o *novo sindicalismo* desencadeava a criação de centrais sindicais autônomas a prática formativa indicava caminhar, também, no sentido de uma educação classista voltada para a disputa hegemônica do poder. Entretanto, à medida que a política neoliberal avançou e que a reestruturação produtiva foi, paulatinamente, desmontando a luta sindical, por estabelecer uma nova lógica de relação entre Capital e Trabalho, o sindicalismo recuou em seu modelo de formação política combativa e redefiniu sua prática educativa a ponto de assumir a responsabilidade do Estado pela educação do trabalhador. A exemplo disso citamos o projeto Terra Solidária o qual, como já foi dito anteriormente, é objeto de pesquisa desse estudo.

A despeito dos paradoxos e das contradições que envolvem a formação sindical no Brasil, e mais especificamente na CUT, o desafio que está posto aos movimentos sindicais organicamente comprometidos com a classe trabalhadora é o de construir uma prática educativa autônoma e contra-ideológica, “uma prática na qual os próprios agentes populares possam se perceber como produtores de conhecimento, à medida que iniciam o processo de depuração e rearticulação do seu modo de pensar e agir, tomando a perspectiva de sua classe” (Manfredi, 1980, p. 56-57).

Todavia, uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento das potencialidades dos homens e das mulheres, com a formação da consciência crítica no sentido de uma organização autogestionária, extrapola as limitações metodológicas, os fundamentos teóricos, e a lógica das relações sociais das escolas formais. Por objetivar a formação de homens autônomos e independentes, uma educação contra-hegemônica precisar ser pautada e conduzida como um processo democrático forjado dia a dia; processo no qual a vida e o homem se configuram como substância fundamental.

Nesse sentido, percebe-se uma incompatibilidade entre a intenção da Central de desenvolver uma prática formativa que não sucumba aos interesses do Capital e que some forças na luta pela hegemonia, e suas práticas de escolarização que se assemelham à formação da Força Sindical e ao assistencialismo do Terceiro Setor. Vale lembrar, também, que a parceria Estado/CUT – o financiamento público da educação cutista – desobriga o Estado de responder às necessidades de escolarização e profissionalização do trabalhador. Diante de tantos paradoxos, de uma história de negação e afirmação do Estado, de lutas pela autonomia e de práticas que negam essa autonomia, é imperativo que se busque entender os fatos para além de como eles se apresentam aos nossos olhos.

Parte II

Problema, metodologia e opção epistemológica.

1 – O problema

A realidade concreta é algo mais que fatos ou dados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividades (Freire, 1986).

A Central Única dos Trabalhadores, nos últimos anos da década de 1990, passou a incluir em sua Política Nacional de Formação, trabalhadores desempregados e precarizados (do meio urbano e rural) que ainda não estavam inseridos em seus espaços formativos, através de projetos de educação de jovens e adultos. Projetos esses que são financiados com verbas públicas via Secretaria Regional do Trabalho e Fundo do Amparo ao Trabalhador. Como exemplo e como foco de interesse da pesquisa em questão, citamos o projeto Terra Solidária, desenvolvido na região metropolitana de Curitiba, direcionado para trabalhadores do campo.⁴

De forma geral, segundo o Projeto Político Pedagógico⁵, o Terra Solidária visa a oferecer educação escolar (ensino fundamental), profissionalização na área da agricultura familiar baseada em princípios agroecológicos e educação para cidadania que envolve formação sindical e politização. Metodologicamente a proposta tenta confluir objetivos, métodos e conteúdos da educação formal com os pressupostos da educação popular à medida que esta possui um importante acúmulo na formação de sujeitos críticos, conscientes do seu papel na sociedade e instrumentalizados para a intervenção nos processos sociais.⁶

⁴ - O plano de Formação da CUT inclui outros projetos de educação de jovens e adultos desenvolvidos não só em Curitiba, mas também em outros Estados.

⁵ - Essa pesquisa visa uma análise crítica sobre os resultados, os limites e as possibilidades do Terra Solidária, a partir das falas dos trabalhadores rurais – alunos egressos do projeto. Por isso, optamos por não desenvolver uma seção específica sobre os objetivos, os conteúdos e a metodologia do Terra. Fizemos essa opção por entendermos que uma análise sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Terra, seus aspectos explícitos e implícitos, implicaria um trabalho científico específico e centrado no PPP. Dessa feita, uma vez que as fontes primárias de informações foram os alunos egressos, a análise parte sempre de suas falas e dos aspectos levantados por eles. Por isso, as referências sobre os conteúdos, a metodologia, os objetivos e a relação professor-aluno aparecem apenas quando as falas dos trabalhadores entrevistados indicam essas questões. Para saber mais sobre os conteúdos, a metodologia e os objetivos do Projeto Terra Solidária ver: Projeto Político Pedagógico/CUT, 2001.

⁶ - Carta de Belo Horizonte. *Forma & Conteúdo*, Belo Horizonte, 19 dez. 1999, p. 9-10.

O primeiro questionamento que se faz sobre o projeto Terra Solidária é em que medida essa prática educativa situa a CUT em uma nova fase de sua práxis política, sindical e formativa e em que medida esse projeto pode ser considerado como uma resposta do movimento sindical ao crescente processo de pauperização do trabalho e de exclusão social? Essa questão ganha um contorno ainda mais político pelo fato de que esse projeto envolve ensino profissionalizante e escolarização, pautas essas que sempre estiveram entre as principais bandeiras reivindicativas da CUT enquanto um direito social de cidadania que deve ser promovido pelo Estado e, ainda, porque a prática educativa da CUT foi construída a partir de cursos de formação política e sindical e não de formação escolar.

É necessário buscar entender, também, qual o lugar das aspirações e dos interesses dos trabalhadores nesse processo educativo e o que há de novo e de alternativo nesse projeto do ponto de vista do enraizamento histórico e do compromisso político. É preciso, ainda, entender as finalidades explícitas e implícitas do projeto Terra Solidária visto que ele responde à necessidade de escolarização dos trabalhadores, uma *responsabilidade social* que historicamente foi cobrada do Estado pelos movimentos sindicais e sociais populares. Ou seja, é necessário buscar respostas para o fato de o movimento sindical estar trazendo para si a responsabilidade pela educação dos trabalhadores, fato esse que se assemelha em muitos aspectos com as práticas sociais desenvolvidas pelas ONGs do Terceiro Setor, as quais vêm gradativamente substituindo o Estado no provimento das políticas públicas. Por outro lado, embora haja a possibilidade de que o Terra Solidária, sendo uma educação forjada pelo movimento sindical, responda de fato aos interesses da classe trabalhadora é importante buscar saber em que medida os trabalhadores têm exercido o direito de participar e decidir sobre a educação que recebem (Wanderley, 1980).

Para responder a esses questionamentos é necessário analisar a *organicidade* entre os objetivos do Terra Solidária com as aspirações dos trabalhadores rurais que participaram desse projeto. Uma investigação que busca esclarecer tal *organicidade* é importante à medida que o distanciamento e/ou a aproximação entre os objetivos do projeto e os anseios dos trabalhadores pode revelar os limites, as possibilidades e o compromisso político-social de uma prática de educação que se denuncia comprometida com os interesses da classe trabalhadora do meio rural.

É sabido que todo projeto de educação está baseado nos pressupostos políticos e ideológicos que permeiam sua prática, sua intencionalidade e os objetivos a que se

destinam e, na mesma medida, é revestido de um significado peculiar que deriva das expectativas que os educandos têm em relação ao processo educativo. Por isso, assim como é possível que os objetivos que definem a finalidade do Terra Solidária sejam compatíveis com os anseios dos trabalhadores rurais, o inverso disso também pode se mostrar verdadeiro. Ou seja, os objetivos políticos do projeto Terra Solidária, por mais éticos e bem intencionados que possam parecer, podem não responder aos anseios e às aspirações dos trabalhadores rurais.

Vale dizer que a idéia de educação classista é incompatível com um processo educativo que não leve em conta as aspirações e os anseios dos trabalhadores, já que o cotidiano, as necessidades e as aspirações dos indivíduos podem ser o ponto de partida para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Nesse sentido, a concepção de educação popular que norteia essa investigação não é a de uma educação *para os trabalhadores*, mas sim, a de um processo educativo *em conjunto com os trabalhadores*, considerando-se suas especificidades, suas experiências e seus conhecimentos (Wanderley, 1980). Portanto, trata-se, também, de verificar se o projeto Terra Solidária tem sido forjado a *partir* do cotidiano e *no* cotidiano dos trabalhadores, se a prática educativa tem possibilitado que os indivíduos sejam sujeitos e não meros espectadores.

A questão é que quando se pensa uma prática educativa *com os trabalhadores*, deve-se ter claro que os mesmos possuem valores próprios e uma forma peculiar de ver o mundo. O que eles almejam de um processo educativo não está dissociado de sua forma de ver e entender sua realidade e, nesse sentido, se há algo que todo agente de educação popular precisa entender é que “las clases populares y, más especialmente, el proletariado poseen su propia ideología aunque ella no esté siempre debidamente explicitada” (Barreiro, 1985, p. 34). A educação popular deve ter o compromisso político de fazer vir à tona essa ideologia, deve instigar e favorecer sua elucidação e desmistificação como condição necessária para que os indivíduos percebam os limites entre os valores ideológicos que lhes foram impostos e aqueles genuinamente seus. Garantir a desmistificação da ideologia que impregna a vida cotidiana pode não ser condição decisiva à conscientização, mas, certamente, é um passo importante para efetivá-la.

Os trabalhadores possuem anseios que podem não ser compatíveis com os objetivos do próprio projeto educativo destinado a eles, principalmente quando tais objetivos são definidos sem a participação direta dos mesmos, quando a educação não

se apresenta como “trabalho do homem com o homem, **mas ganha ares** de um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialisticamente do homem para o homem, sem ele” (Freire, 1959, p. 12-13) (grifos nossos). Isso leva a supor que o empenho, a satisfação, a participação e a permanência dos educandos no processo educativo e em relação a ele depende, em certa medida, de que aquilo que eles idealizaram subjetivamente seja levado em conta. É claro que a organicidade entre os objetivos da prática educativa e as aspirações dos trabalhadores não é garantia de uma efetiva participação, interesse e permanência dos mesmos no processo, mas assegurar essa relação deve ser um compromisso ético de uma educação popular que objetive proporcionar ao indivíduo o exercício de sua condição de sujeito histórico.

Quando os indivíduos conseguem ver suas aspirações, seus desejos e seus anseios refletidos na prática educativa, já se deu o primeiro passo para a consolidação da participação, do compromisso e da crença nos resultados e nas possibilidades de mudanças que o processo possa efetivar em suas condições de vida. Assim sendo, o compromisso e a participação são atitudes que devem permear a prática não apenas dos agentes externos, mas, também, dos próprios trabalhadores, pois, como diz Gonçalves, citado por Montero (1996, p. 15), “el compromiso no es únicamente algo presente, deseable y necesario para quienes vienen de fuera a la comunidad, sino que se da también dentro de la comunidad, en los agentes internos”.

Um projeto educativo comprometido com o desenvolvimento das potencialidades dos homens e das mulheres, com a formação da consciência crítica dos mesmos no sentido de sua organização autogestionária, precisa buscar responder às expectativas desses indivíduos ou correrá o risco de tornar-se estéril, de estar perpetuando os erros do ensino formal, que define *a priori* e arbitrariamente qual deve ser a finalidade da educação, e de não se efetivar como um mecanismo de discussão dos problemas da comunidade e de formação dos sujeitos como agentes de mudança do meio em que vivem (Carneiro, 1987).

A intenção política de desenvolver uma prática de educação popular como mediação da conscientização e da organização popular dos trabalhadores deve ser um processo que vai sendo gestado e construído coletivamente. É no cotidiano da comunidade, a partir dos problemas sentidos e identificados por quem os vive, que os objetivos de uma prática educativa devem ir sendo definidos e a participação e conscientização forjadas (Montero, 1996).

Pelo dito, está posto a importância de uma pesquisa científica que busque entender: em que medida o projeto Terra Solidária tem garantido *organicidade* entre seus objetivos e as expectativas dos trabalhadores rurais e quais as implicações desse processo de distanciamento e/ou aproximação entre os objetivos do projeto e as expectativas dos trabalhadores?

É necessário justificar a relevância desse questionamento. A verdade de um pensamento é o seu caráter terreno, sua dimensão praxica (Marx & Engels, 1998), ou seja, a verdade revolucionária de um projeto de educação popular é sua aplicabilidade prática e seu poder de efetivar mudanças reais nas condições de vida dos indivíduos explorados e expropriados de seus direitos. Tais mudanças nem sempre são vistas de forma imediata, mas vão sendo efetivadas e sentidas subjetivamente pelos indivíduos dia a dia (Montero, 1996). Portanto, ainda que seja possível a um pesquisador ou a um educador perceber mudanças nas atitudes, nas falas e na vida cotidiana dos trabalhadores, são estes indivíduos, sujeitos e objetos do processo educativo, que sentem essas mudanças de forma efetiva e, conseqüentemente, é através do que é vivido objetivamente e sentido subjetivamente por eles que se deve entender o significado político-social de uma ação educativa.

Entender, portanto, as expectativas dos trabalhadores rurais que participaram do Terra Solidária é fundamental se se quer potencializar essa prática educativa como alternativa de conscientização e de organização política das comunidades rurais. Nesse sentido, é importante entender em que medida o Terra Solidária tem se orientado a partir das necessidades dos trabalhadores e buscado construir os objetivos coletivamente, garantindo, assim, a devida e necessária participação da comunidade (Freitas, 1998). Compreender os anseios dos trabalhadores, as mudanças que eles esperam ser viabilizadas em suas vidas através do processo educativo, deve ser uma estratégia e um pressuposto político de qualquer prática de educação popular que esteja a serviço da revalorização dos homens e das mulheres como sujeitos de sua própria história, de sua dignidade e de sua cidadania. Sobre o caráter de *organicidade* que um projeto educativo deve procurar garantir, Paulo Freire diz que

todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educacional, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras,

interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (1959, p. 8).

O Terra Solidária, por ser um projeto amplo, de grande penetração nas comunidades rurais, tem seus objetivos e finalidades definidos *a priori*, o que pode levar a um tratamento homogeneizado dos problemas e necessidades das diferentes coletividades de trabalhadores rurais. Deve-se atentar para o fato de que a definição dos objetivos de uma prática educativa esbarra na vida imediata, nos problemas locais e nas especificidades de cada comunidade onde o Terra seja desenvolvido e, ainda, nos interesses que a coletividade dos trabalhadores considera significativo e prioritário. É possível, portanto, que a aplicação não contextualizada dos objetivos do Terra Solidária se torne um ponto de estrangulamento dessa prática educativa caso não se dê a devida importância aos anseios dos trabalhadores, caso não se atente para as expectativas que são a substância de sua esperança em relação ao projeto. Daí a importância de buscar entender o que há de aproximação e/ou distanciamento entre os objetivos do Terra Solidária e as aspirações que os trabalhadores têm em relação a essa ação educativa. Essa deve ser uma preocupação constante quando se tem o compromisso político de potencializar um processo de conscientização a partir do que é, de fato, significativo para os indivíduos que dele participam (Fals Borda, 1986).

Por conta disso, a pesquisa em questão pode ser de grande importância política no âmbito das experiências de educação popular, visto que se propõe desnudar a realidade da prática educativa apontando seus limites e avanços. Importância essa que se dá, primeiro pelo fato mesmo de que os homens e as mulheres são a substância elementar de qualquer prática educativa, sem eles não se faz educação, e esse pressuposto demanda compreender em que medida o projeto tem respondido aos interesses desses indivíduos (Freire, 1980). Segundo porque, acredita-se que só à medida que se tenha clareza dos limites do processo educativo no que diz respeito à compatibilização dos interesses dos trabalhadores com a finalidade do próprio projeto é possível buscar estabelecer a necessária *organicidade* projeto-comunidade aludida por Paulo Freire (1959). A partir dessa compreensão é possível repensar e redimensionar a práxis educativa, criando condições concretas para que ela seja uma construção de cada dia, um eterno *dever* e nunca uma forma estanque e acabada (Barreiro, 1985).

A construção da educação popular como estratégia de conscientização e organização dos trabalhadores no momento em que as políticas neoliberais desarticulam e põem em xeque a necessidade de participação da população na reivindicação de seus direitos, é um objeto de conhecimento que envolve uma questão ética, pois diz respeito a sobrevivência, a dignidade e a cidadania das pessoas. A exclusão política é um indicador de uma exclusão de ordem social mais perversa e, por isso mesmo, constitui-se num problema político de relevância social e acadêmica que traz em si a necessidade de ser pesquisada.

Nesse sentido, a pesquisa objetiva: verificar que resultados o projeto atingiu e como os trabalhadores rurais avaliam os efeitos desses resultados em suas vidas (pessoal e profissional) e em relação ao engajamento político na comunidade e no sindicato; analisar em que medida o projeto Terra Solidária contempla e responde às expectativas dos trabalhadores rurais em relação ao processo educativo e de que forma o projeto tem garantido a *organicidade* na relação projeto-comunidade; verificar que elementos indicam o Terra Solidária como *alternativa de educação popular* capaz de mediar a organização dos trabalhadores rurais em prol de seus interesses, *ou*, como *prática paliativa à exclusão social* que acaba por minimizar a responsabilidade do Estado no cumprimento da educação como direito constitucional e humano de cidadania

Conseqüentemente, a pesquisa poderá fornecer elementos que apontem os aspectos positivos do projeto, seus limites e suas perspectivas de continuidade, não apenas como mecanismo de escolarização e profissionalização dos trabalhadores rurais, mas como ação política que possa, de fato, fazer frente ao desumano e crescente processo de exploração e exclusão social que atinge a classe trabalhadora.

2 – Opção epistemológica como posição política

No se trata de indicar al pueblo lo que tiene que hacer o no; se trata de incorporar el que hacer científico a una praxis social libertadora, que desenmascare y destruya la manipulación, promoviendo una sociedad basada en la solidaridad y en la justicia (Matín-Baró, 1995)

A pesquisa em questão parte da premissa de que o entendimento psicossocial e histórico do homem é fundamental para o delineamento do papel da educação popular como instrumento político capaz de contribuir para o rompimento da estrutura social opressora que aí está. Esse princípio tem como pressuposto o fato de que os indivíduos possuem uma dimensão social e histórica que não pode ser desconsiderada no bojo de processos educativos “sob o risco de termos uma visão distorcida (ideológica) de seu comportamento” (Lane, 1997, p. 12).

Assim, nossa opção pelos aportes da psicologia social comunitária, de cunho marxista e enfoque histórico-dialético, sustenta-se pelo fato de que essa base teórica pode contribuir para “recuperar o indivíduo na interseção de sua história com a história de sua sociedade” (Lane, 1997, p. 13).

Compreender essa dimensão histórica no atual contexto é fundamental para se ter claro quais condições e relações sociais definem os homens, sujeitos e objetos do processo educativo. Além disso, os aportes da psicologia social comunitária ajudam a compreender os processos de conscientização como uma construção a partir da vida cotidiana. Entende-se que só assim é possível

pensar na possibilidade de organização e mobilização de uma dada comunidade, em seu cotidiano, (...) pensar na possibilidade de construção de um homem na sua plenitude. E isso significa que este homem se aproprie de sua condição social e da sua história, através do processo de conscientização e participação acontecido na sua história e vida cotidianas (Freitas, 2000, p. 13).

Uma base epistemológica politicamente comprometida com a classe oprimida permite compreender os indivíduos no conjunto das relações que eles estabelecem cotidianamente, ou seja, recupera o cotidiano imediato como o *lugar* das relações sociais no qual o homem se objetiva e materializa sua história e sua identidade (Freitas,

1998, 2000). À medida que se compreende o cotidiano como o *lugar* de auto-construção dos homens, pode-se adentrar no universo subjetivo de seus valores e de suas concepções acerca da vida e da realidade em que vivem.

É nesse sentido que os fundamentos da psicologia social comunitária são coerentes com as práticas educativas que tenham como finalidade a formação da consciência crítica e a organização política dos indivíduos. Isso porque a concepção de educação aqui defendida pressupõe o resgate da identidade do indivíduo, a compreensão de sua história e dos fatos sociais que o conduz a uma postura conservadora ou transformadora da realidade (Freitas, 1998, 2000; Martín-Baró, 1987).

As contribuições da psicologia social comunitária se centram na compreensão do homem não como ser no vazio, mas como fazendo parte de uma história e, portanto, vinculado a uma rede de múltiplas relações sociais. Nesse sentido, uma análise psicossocial parte da premissa de que “persona y sociedad no simplemente interactúan como algo constituido, si no que se constituyen mutuamente e, por conseguinte, que negándose uno y outro, se afirman como tales” (Martín-Baró, 1995, p. 24).

Dessa feita, fala-se de um lugar determinado porque se optou por uma visão de mundo e de homem “e neste sentido não há possibilidade de se gerar um conhecimento ‘neutro’, nem um conhecimento do outro que não interfira na sua existência” (Lane, 1997, p.18). Diante de uma realidade dada, marcada por relações de dominação, de exclusão e privilégios, não se pode pretender uma objetividade descomprometida e imparcial que nos exima de qualquer responsabilidade política pela realidade que se nos apresenta. Portanto, já que se entende homem e mundo como sendo mutuamente determinados não nos eximimos dessa relação. Por isso nos vemos implicados na pesquisa como objeto e como sujeito - ora como observador, ora como observado - mas não em uma relação temporal linear e sim em um contínuo processo dialético de mutua determinação.

Visto que se parte de um aporte epistemológico que toma os fatos sociais não como coisas, mas como produto das relações humanas isso pressupõe buscar compreender as dimensões multifacetadas da realidade. Isso porque “trabalhar dentro da proposta de uma psicologia social comunitária, com projetos de intervenção e pesquisa, em comunidade, é trabalhar na perspectiva dos processos psicossociais que atravessam a vida cotidiana das relações estabelecidas por pessoas concretas, historicamente atores e autores do seu tempo” (Freitas, 1998; p. 100).

Uma análise que parta desse princípio deve compreender a ação humana como sendo ideológica, já que o agir humano é intrinsecamente configurado pelas relações de poder da sociedade que o determina. Por outro lado, sendo a sociedade também determinada por esse agir humano, a compreensão psicossocial das ações humanas deve sempre buscar entender em que medida a ação humana pode mudar a ordem social (Martín-Baró, 1987).

Nesse sentido, todas as facetas da vida cotidiana de uma dada comunidade ou de um processo educativo devem ser objeto de atenção. Os sonhos, as aspirações, os valores declarados e velados, podem revelar as contradições entre o que se fala e o que se faz, entre o discurso sobre a vida imediata e a vida imediata enquanto tal, entre os sonhos utópicos e as dimensões do possível.

Dessa forma, a análise caminhou no sentido de compreender a prática educativa do Terra Solidária como sendo ação ideológica determinada por fatores sociais que estão vinculados a interesses de classe. Entendemos que só assim é possível indicar a figuração política de uma prática educativa no sentido da manutenção ou da subversão da ordem. Desvendar a contradição inerente à educação enquanto ação humana pode ser o elemento revelador de seu caráter hegemônico ou contra-hegemônico. Portanto, analisar o caráter ideológico de uma prática educativa é um aspecto “fundamental para o conhecimento psicossocial pelo fato de ela determinar e ser determinada pelos comportamentos sociais do indivíduo e pela rede de relações sociais que, por sua vez, constituem o próprio indivíduo” (Lane, 1997, p. 41).

Por fim, vale ressaltar as categorias centrais da psicologia social comunitária das quais lançamos mão para análise dos dados. Utilizamos as categorias *identidade/pertencimento, cotidiano, participação e conscientização*; essas categorias sustentam a concepção de educação popular aqui defendida e, também, a nossa premissa de que o homem se constrói e constrói o mundo concreto através do trabalho e das relações que estabelece com seus iguais e com seus opressores.

Importa dizer, ainda, que além dessas categorias existem grandes eixos temáticos que se fazem presentes na análise e sem os quais uma pesquisa sobre educação cairia na mais pura abstração. Trata-se dos eixos educação-trabalho, educação popular/educação formal, trabalho manual/trabalho intelectual que se apresentam como conceitos macros e ajudam a entender a repercussão dos fatos sociais no plano individual e no plano coletivo.

3 – A construção dos caminhos metodológicos

O pensamento corresponde á realidade somente na medida em que transforma a realidade ao captar e decifrar sua estrutura contraditória (...). Compreender a realidade significa, portanto, compreender o que as coisas são verdadeiramente, e isto implica, por sua vez, na recusa da simples facticidade (Marcuse, 1986).

Pela própria opção epistemológica o estudo se configurou, desde o início, como um intento de explicitar a figuração política do projeto Terra Solidária⁷: seu caráter alternativo e conservador, seu teor hegemônico e contra hegemônico. Nesse sentido, a análise foi caminhando no sentido de se compreender a relação entre o que dizem os trabalhadores rurais sobre essa prática educativa e ela mesma enquanto intencionalidade política. Decorre daí a importância de esclarecer as contradições que se apresentam entre os anseios dos trabalhadores e os resultados alcançados pelo projeto, entre os objetivos inerentes à prática educativa e a forma como eles repercutem na realidade.

A opção por desenvolver o trabalho de campo com alunos egressos reflete a preocupação em entender o projeto enquanto realidade concreta. A partir da experiência vivenciada e do distanciamento entre o processo educativo em movimento e os efeitos dele enquanto resultado, é que se torna possível aos trabalhadores falar do Terra Solidária enquanto fato político e social. É essa interseção recuperada que pode elucidar os indicadores do Terra Solidária como prática alternativa de conscientização, organização e participação política dos trabalhadores, ou, como prática paliativa de exclusão social.

Inicialmente, tinha-se a intenção de realizar a pesquisa com os alunos egressos da comunidade de Tijucas do Sul, onde estive inserida como educadora. Entretanto, abandonou-se essa idéia por se entender que o envolvimento direto, e até mesmo afetivo, pode provocar contaminação e/ou interferência *a priori* dos dados e das informações.

Portanto, pela necessidade de minimizar possíveis *vieses* suscetíveis de acontecerem em função de uma proximidade maior com os sujeitos, optou-se pelas

turmas de alunos egressos dos municípios de Cerro Azul e Itaperuçu, localizados na região metropolitana de Curitiba.

Além disso, durante a qualificação do projeto de pesquisa, as opiniões dos membros da banca convergiram no sentido de um critério que pudesse ressaltar diferenças nos resultados do projeto. Por conta disso, procurou-se garantir a escolha de duas comunidades que tivessem, antes do Terra Solidária, níveis diferentes de organização e participação política. Assim sendo, em uma delas a organização política e sindical dos trabalhadores estava mais consolidada e, em outra, a organização ainda era incipiente. Além dos alunos egressos, como fontes direta de informações, utilizou-se o Projeto Político Pedagógico do Terra e a Política Nacional de Formação da CUT como informações secundárias.

Desde o princípio, buscou-se garantir flexibilidade ao planejamento da pesquisa para melhor entender as diversificadas nuances do problema e, ainda, para possibilitar uma análise relacional dos dados (Gil, 1994). Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista em profundidade por se entender que esta técnica poderia revelar opiniões objetivas e valores subjetivos explícitos e não explícitos, verbais e não verbais (Olabuénaga & Ispizua, 1989).

Para tanto, lançamos mão de um roteiro semi-aberto como forma de garantir maior flexibilidade à entrevista. Fazendo uma combinação entre perguntas abertas e fechadas foi possível ter acesso a dados objetivos e subjetivos. O roteiro acabou por converter-se em “una guía de conversación, flexible y sometida a cambios continuos, como resultado de la propia conversación (Olabuénaga & Ispizua, 1989, p. 129).

O roteiro foi estruturado em 4 grandes eixos (ver anexo II). No primeiro eixo as perguntas foram direcionadas para esclarecer as experiências educativas dos trabalhadores nas escolas formais, e como mecanismo de explicitação da relação entre trabalho e educação no meio rural. Com o segundo eixo, a intenção foi buscar estabelecer uma relação comparativa entre o Terra Solidária e a escola formal e, também, compreender as opiniões dos alunos sobre a parceria entre CUT e Estado no oferecimento da educação ao trabalhador. Através do terceiro eixo procurou-se compreender as expectativas dos trabalhadores em relação ao projeto Terra Solidária e em que medida essas expectativas foram ou não respondidas. No quarto eixo buscou-se

⁷ - Importa dizer que, até o momento, não se tem conhecimento de qualquer trabalho científico especificamente sobre o Projeto Terra Solidária e/ou sobre os outros projetos de escolarização desenvolvidos pela CUT na década de 90.

entender: as mudanças ocorridas na vida (pessoal e profissional) dos trabalhadores; na forma e na intensidade da participação deles na comunidade e no sindicato; e em que medida essas mudanças foram influenciadas pelo processo educativo. Considera-se que esse eixo é central para a indicação da importância política desse projeto como processo fomentador de conscientização, organização e participação política dos trabalhadores.

O primeiro contato foi estabelecido com a turma de Cerro Azul mediante o articulador político da região. Vale dizer que, a princípio, as primeiras entrevistas com os alunos dessa turma seriam feitas em caráter experimental, mas, em função da riqueza dos dados e das dificuldades de acesso e contato com a comunidade e com os próprios trabalhadores, se concluiu por incorporá-las no conjunto das informações.

O acesso a essa comunidade foi dificultado por conta da localização geográfica e pela precariedade do transporte local. Para a realização das entrevistas em Cerro Azul tivemos que permanecer na comunidade por três dias. Some-se a essas dificuldades o estilo de vida das comunidades rurais. Os trabalhadores rurais possuem rotinas muito particulares, rotinas essas que vão sendo construídas em torno das atividades na lavoura. As reuniões da comunidade, o culto, a missa, o futebol, dentre outras atividades, são planejadas antecipadamente de forma que o trabalho não seja prejudicado. Nesse sentido, nada mudou quando de nossa chegada. Ao contrário do que se poderia supor, os trabalhadores não mudaram suas rotinas em função das entrevistas.

Por conta disso, foi necessário encontrar brechas entre uma atividade e outra: entre o culto e o jantar, entre o café da manhã e a colheita e assim por diante. Por conta de todas esses imprevistos, a intenção de entrevistar a metade da totalidade dos alunos foi abandonada. Em função das circunstâncias, só foi possível entrevistar 6 (seis) trabalhadores dentre os 24 (vinte e quatro) que participaram dessa turma.

Na comunidade de Itaperuçu as dificuldades se repetiram. Pela experiência com a comunidade de Cerro Azul, optou-se por entrevistar trabalhadores rurais que fossem com mais frequência ao centro urbano de Itaperuçu para resolver questões no sindicato ou ainda pelo fato de terem residência fixa na zona urbana.

Apesar desses cuidados, foi difícil encontrar trabalhadores com disponibilidade para uma entrevista, não por falta de vontade, mas por conta de suas rotinas, trabalho e necessidades. Foi necessária uma semana para concluir as entrevistas com os trabalhadores de Itaperuçu. Por todas essas dificuldades que se apresentaram e pela necessidade de equiparar o número de sujeitos entrevistados em cada uma das

comunidades, decidiu-se por entrevistar apenas 6 (seis) trabalhadores em Itaperuçu, também dentre 24 (vinte e quatro) alunos que participaram da turma.

Em resumo, entrevistou-se 12 (doze) trabalhadores, dentre esses, 4 (quatro) mulheres e 8 (oito) homens. Não se teve intenção de priorizar sujeitos do sexo masculino; os problemas acima apontados acabaram, também, por definir esse quadro. Além disso, nas duas turmas que participaram da pesquisa, havia predominância de homens. Apesar da intenção inicial de se estabelecer um número equivalente de homens e mulheres, poucas trabalhadoras tinham disponibilidade para participar das entrevistas.

De outra feita, a presença maior de homens no Terra Solidária é um fato que revela muitos aspectos das relações sociais de gênero e da divisão social do trabalho nas comunidades rurais. É comum que as mulheres se encarreguem das atividades domésticas enquanto aos homens cabe garantir o sustento familiar. Embora essa divisão tenha resultado em um número menor de mulheres no Terra, no cotidiano ela é mais formal que prática, visto que as mulheres além de manterem a vida cotidiana funcionando, quando lhes *sobra tempo*, contribuem nas atividades da lavoura.

De forma geral, pode-se considerar que todos os entrevistados são trabalhadores rurais. Todos nasceram no campo, iniciaram ainda criança nas atividades da lavoura e a grande maioria ainda desenvolve trabalho agrícola. Apenas 1 (um) dos entrevistados não desenvolve mais atividades agrícolas. As mulheres acumulam um maior número de atividades: trabalho doméstico, agricultura, e outros serviços. Dos 8 (oito) trabalhadores, 4 (quatro) desenvolvem apenas atividades agrícolas; os outros, além do trabalho na roça, desenvolvem outras atividades. A faixa etária dos trabalhadores varia entre 20 (vinte) e 40 (quarenta) anos de idade. Quanto a escolarização, dos 12 (doze) entrevistados, 9 (nove) cursaram o ensino fundamental através do Terra Solidária, 3 (três) cursaram ensino fundamental na escola formal e no Terra (ver anexo I).

Quanto a participação atual na comunidade e no sindicato os dados se apresentam da seguinte forma: em Cerro Azul todos os 6 (seis) trabalhadores entrevistados participam na comunidade, ainda que para alguns essa participação seja mais efetiva que para outros. Quanto ao sindicato, nenhum dos trabalhadores dessa comunidade desenvolve qualquer tipo de participação.

Na comunidade de Itaperuçu, a participação se apresenta de outra forma. Todos os trabalhadores participam tanto na comunidade quanto no sindicato. Todavia, para alguns a participação é mais frequente no sindicato e para outros na comunidade; para outros, ainda, a participação é eventual tanto na comunidade quanto no sindicato.

Parte III

Análise dos Dados

Preâmbulo

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo pragmático da educação (Freire, 1978).

Esse capítulo será dedicado à análise das falas dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais que participaram da pesquisa. Será o momento de suas vozes ganharem eco, visto que a riqueza da pesquisa reside exatamente na possibilidade de dar vida ao que pensam os homens e as mulheres que, imersos na vida cotidiana, têm poucas possibilidades de expressar suas vontades, seus desejos, seus anseios.

Evidentemente, esse trabalho não é o único que objetiva tornar público o pensamento de trabalhadores e trabalhadoras quase nunca ouvidos. Pretende-se, entretanto, que essa pesquisa seja mais uma, dentre tantas outras, que busca entender *o dito* e o *não dito* em uma entrevista. Colocou-se como o desafio desse estudo dar vida à letra morta que está longe de seu falante e do mundo de onde emergiu.

Entre o texto final de uma dissertação e o momento da entrevista *in locus* há um espaço, uma interseção que precisa ser recuperada: é o pesquisador, diante da fala escrita e das lembranças que remontam ao momento exato da fala. Esse é um exercício com grandes limitações. Não se tem a pretensão de um entendimento sem equívocos e, menos ainda, sem lacunas. A análise desenvolvida a seguir será uma leitura, dentre outras possíveis, sobre o que pensam os trabalhadores rurais das comunidades de Itaperuçu e Cerro Azul sobre o projeto Terra Solidária.

A análise é composta de quatro seções. A primeira seção busca situar o macro contexto em que se insere o projeto Terra Solidária. Para tanto, recuperamos a efervescência da participação popular nos anos 80 e o seu gradual arrefecimento nos anos 90. Entendemos essa mudança como sendo fruto da emergência das políticas neoliberais que instauraram, no início dos anos 90, a lógica da *cidadania outorgada* e da participação mediatizada por organismos do Terceiro Setor. Tal processo reflete a gradual saída do Estado do âmbito das políticas públicas e instaura uma lógica participativa na qual os movimentos genuinamente populares deixam de ser os interlocutores entre o Estado e a população, em função do avanço das ONGs do Terceiro Setor que estão em consonância com as políticas neoliberais. Em função desse quadro sócio-político que perdura até hoje, indicamos a necessidade dos movimentos

sindicais e sociais retomarem, de forma mais efetiva, a consolidação de processos de educação, organização e participação popular como instrumentos de luta contra a lógica social que aí está.

Na segunda seção buscamos entender a relação trabalho-educação no mundo rural. Como mostra a análise, há uma incompatibilidade declarada pelos trabalhadores entre a necessidade imediata do trabalho e o acesso à educação. Incompatibilidade essa que se traduz na distância entre os saberes da sala de aula e a vida cotidiana.

A exclusão escolar denunciada pelos entrevistados acaba por reafirmar esse distanciamento entre *fazer* e *saber*. Essa dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual contraditoriamente gera nos trabalhadores, ao mesmo tempo, uma descrença em relação à escola formal e uma esperança por uma educação que se traduza em mudanças concretas nas suas vidas.

Corroborando nesse sentido, a terceira seção traz uma comparação entre a educação formal e o Terra Solidária. Os entrevistados apontam as semelhanças e as diferenças entre a escola formal e o Terra, bem como, o conservador e o alternativo do Terra Solidária. Nesse sentido as falas dos entrevistados acabam por declarar as motivações que os levaram a participar do projeto.

Ainda nessa seção, mostramos o entendimento dos entrevistados sobre a quem compete a responsabilidade social pela educação do trabalhador e suas opiniões sobre a utilização de verba pública para o desenvolvimento do Terra Solidária. Suas opiniões sobre essas questões revelam, conseqüentemente, o que pensam sobre o fato da CUT estar desenvolvendo uma política formativa que envolve profissionalização e escolarização.

Na quarta seção explicitamos as expectativas dos trabalhadores em relação ao Terra Solidária e se essas expectativas foram ou não respondidas. Trata-se de compreender os anseios dos trabalhadores em relação ao processo educativo e de indicar em que medida o projeto provocou mudanças esperadas e não esperadas em suas vidas, no trabalho agrícola e na participação sindical e comunitária.

Por se tratar de questões referentes aos resultados alcançados pelo projeto a análise irá, paulatinamente, demonstrando se houve ou não um processo de conscientização política dos trabalhadores. Vale ressaltar que, no que diz respeito às mudanças na forma e na intensidade da participação comunitária e sindical dos entrevistados, as comunidades apresentam diferenças flagrantes e, por isso mesmo, os

As seções articulam-se na totalidade da análise. Alguns dados se complementam, outros se confrontam fazendo vir à tona a complexidade dos fatos e das falas. Em geral, os dados revelam alguns momentos de certa clareza crítica dos trabalhadores sobre a realidade; em outros momentos, no entanto, é forte a presença de concepções ideológicas, institucionalizadas como verdades, que acabam por velar os motivos históricos dos fatos sociais.

Por se tratar de entender em que medida o processo educativo provocou uma postura consciente nos trabalhadores, o movimento dialético entre a compreensão crítica da realidade e o senso comum far-se-á presente em muitos momentos. Dessa feita, a premissa central em toda a análise será a de que o homem e a realidade concreta são historicamente constituídos, portanto, dialéticos, provisórios e em processo de construção.

1 – O macro contexto em que se insere o Terra Solidária

A letalidade maior do neoliberalismo entre nós vai noutra direção (...). Ele ataca as bases da esperança que se construiu nos anos mais duros (...). Metamorfoseia esse movimento de esperança num movimento derrotista (...) Destrói o princípio de esperança e abre as comportas para uma onda conservadora de que o Brasil não tem memória (Oliveira, 1998).

No âmbito dos movimentos sociais, os anos 90 apresentaram grandes dificuldades para a articulação de uma participação popular mais efetiva contra a lógica neoliberal. Enquanto na década de 80 vivia-se a efervescência de lutas por democracia, de reivindicações por equidade social e construía-se no país vários espaços e movimentos de participação popular, a década de 90 parecia impregnada de uma apatia política, contradizendo, negando e depondo contra as conquistas populares da década precedente (Oliveira, 1998; Gohn, 1994, 1997).

O legado positivo dos anos 80 foi, sem dúvida, uma nova postura participativa da sociedade que desencadeou diversas formas de organização coletiva para reivindicar soluções aos problemas que afligiam as populações mais carentes. Tais posturas, no entanto, não se consolidaram no ritmo da reprodução da desigualdade social que se alastrou nos anos subseqüentes. Nos anos 90, essa *onda* de participação pareceu direcionar, segundo Gohn (1994), para posturas políticas de épocas anteriores levando a crer que

estava ocorrendo uma volta ao passado, ao comportamento político tradicional das camadas populares: de passividade, de espera para que outros resolvam seus próprios problemas. A nova cultura política que os movimentos esboçaram no país, de luta pela participação na gestão da coisa pública, de criação de cidadãos e não meros consumidores de direitos estabelecidos, está em crise” (p. 105) (grifos nossos).

Não se pode negar que os movimentos sociais viveram e vivem momentos de crise, tentando reencontrar um *elo perdido* entre as conquistas dos anos 80 e seus (des)rumos nos anos 90. A década de 80 instigou e acalantou os sonhos de construção

de uma nova sociedade. As lutas por *Diretas-Já* (1983-1984), a Constituição de 1988, as eleições de 1989, a construção de um partido verdadeiramente popular (PT), a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a consolidação de espaços democráticos e de movimentos populares foram acontecimentos que pareciam indicar, em certa medida, o início da materialização desses sonhos.

No entanto, no final da década de 80 e início dos anos 90, a derrota da esquerda no Brasil e o fim do *socialismo real* não significaram apenas um enfraquecimento da luta dos movimentos de esquerda por uma sociedade igualitária, democrática e justa, mas, sobretudo, a hegemonia do sistema capitalista e a ascensão de um capitalismo neoliberal mais poderoso e devastador. (Oliveira, 1998; Garcia, 1994; Toledo, 1994; Dagnino, 1994).

Evidentemente, existem novas formas de exploração, que se expressam no aparente descolamento entre o real e o virtual, de modo a produzir subjetividades não mais a partir de bases materiais determinadas. Há que se considerar, contudo, que, atrás destas novas formas, encontramos a velha finalidade da acumulação ampliada; portanto, por trás de uma aparente nova lógica, esconde-se a velha lógica do fetiche da mercadoria, que continua, não só dominante, mas hegemônico (Kuenzer, 1999, p. 67).

Os contornos dessa conjuntura não são fatos isolados da sociedade atual, uma vez que refletem as crises históricas que permeiam e acompanham a evolução do sistema capitalista. Porém, não se pode negar que hoje um aspecto marcante da crise do Capital é seu poder de causar nas pessoas mais paralisia que indignação, mais resignação que insatisfação, pelo fato mesmo de que as diferenças sociais entre nações e classes assumem proporções sem precedentes (Antunes, 1999, 1997; Katz, 1995). O fato é que “estamos vivendo em um tempo em que, à medida que vai aumentando a miserabilidade humana e diminuindo a dignidade da vida das pessoas, parece que também vai crescendo a nossa ‘tolerância’ para com esses absurdos vividos cotidianamente” (Freitas, 2000, p. 14).

A fome, a miséria, o desemprego, a violência, o desespero pela vida incerta e sofrida, efeitos do projeto neoliberal e da reestruturação produtiva, produzem sentimentos resignados e fatalistas diante das incertezas; incertezas que neutralizam a capacidade das pessoas de se indignarem e, conseqüentemente, se organizarem

coletivamente contra o sistema que os oprime. A exclusão, por sua própria lógica, tem um efeito desumano e contraditório, pois leva os expropriados a assumirem a responsabilidade por serem excluídos, por não terem o mínimo necessário para uma vida digna (Martín-Baró, 1987; Salvador, 1994; Freire, 1999).

Esse processo de *auto-reprovação, de auto-acusação* “desencoraja qualquer outra reação (...) que não seja uma resignação mortificada. Pois não há nada que enfraqueça nem que paralise mais que a vergonha. É ela que cria o impasse, impede qualquer resistência, qualquer desmistificação, qualquer enfrentamento da situação” (Forrester, 1997, p. 12). Hoje, mas do que nunca, a postura diante da vida está presa às necessidades imediatas e às possibilidades de garantia de sobrevivência; ou nos rendemos a esse mundo ou somos esmagados por ele (Freitas, 2000; Martín-Baró, 1987; Salvador, 1994; Frigotto, 2000). Diante dessa realidade que se nos apresenta “o imediatismo e o comportamento cotidiano obscurece a diferença entre o ‘possível’ e o ‘correto’, tanto quanto no comportamento diário tende a reduzir o correto ao possível e, em decorrência, a encobrir as questões de direitos de cidadania e moralidade política” (Salvador, 1994, p.62).

Se por um lado, as consequências das políticas neoliberais “que se dão a nível planetário são ética e politicamente inaceitáveis” (Frigotto, 2000, p.82), por outro, a lógica do capitalismo só pode se efetivar mediante a contínua negação do direito à vida, à dignidade. Esse fato é ainda mais assustador quando, no plano ideológico, a premissa neoliberal propugna a crise do capitalismo como passageira, levando a crer que essas relações são as únicas historicamente possíveis (Frigotto, 2000).

Na lógica capitalista, os direitos sociais básicos e o acesso às políticas públicas foram historicamente concedidos ou negados ao sabor dos interesses do Capital. A oscilação do Estado entre *mínimo e máximo* é o que melhor expressa esse jogo de interesses em relação aos direitos sociais. Hoje, o processo de *mercantilização* dos direitos sociais naturaliza a exclusão social e a miséria na medida em que o acesso a esses direitos é concebido não como pressuposto de cidadania, mas como mercadoria oferecida a quem pode comprar (Torres, 2000).

Referindo-se aos efeitos sociais do projeto neoliberal no cenário brasileiro, Telles (1994) chama atenção para o fato de que “o assim chamado discurso neoliberal tenta aqui a espantosa façanha de conferir título de modernidade ao que há de mais atrasado na sociedade brasileira, um privatismo selvagem que faz do interesse privado a medida de todas as coisas, que nega a alteridade e obstrui por isso mesmo a dimensão

ética da vida social pela recusa de um sentido de responsabilidade e obrigação social” (p. 97).

Nesse sentido, as chamadas ONGs do Terceiro Setor refletem bem essa inversão de valores à medida que substituem o Estado no provimento das políticas públicas. As parcerias, os trabalhos comunitários e as cooperativas, palavras de ordem entre o Estado e a iniciativa privada, ganham ares de um esforço coletivo, de uma prática de cidadania quando no fundo expressam a gradual saída do Estado do âmbito das políticas públicas. Estamos diante de práticas maquiadas de democracia que são, na verdade, expressões eufemizadas da privatização, da mercantilização e do desmantelamento dos direitos sociais (Gentili, 2000; Frigotto, 2000; Leilah, 1998; Gohn, 2000, 1997).

Esses novos organismos que desenvolvem práticas *assistencialistas* e *filantrópicas* se diferenciam em muitos aspectos das ONGs militantes que, a partir dos anos 90, passaram a ser minoria no universo das ações coletivas. Segundo Gohn, as novas ONGs “falam em nome de um pluralismo, defendem as políticas de parcerias entre o setor público com as entidades privadas sem fins lucrativos e o alargamento do espaço público estatal” (2000, p. 64). A disseminação de projetos comunitários e práticas de intervenção e a existência de um

grande número de trabalhos voltados e preocupados com os problemas sociais pode trazer uma falsa idéia de que a população está sendo atendida nas suas necessidades básicas. Melhor seria nos indagarmos se isto não pode significar uma retomada dos grandes projetos comunitários comuns aos anos 50, com fortes traços assistencialistas, implicados em ações imediatas e gerando despolitização (Freitas, 2000, p 11).

Enquanto as ONGs militantes dos anos 80 faziam mobilizações da população através de pessoas que se dedicavam a construção de um novo projeto de sociedade, as ONGs do Terceiro Setor desenvolvem processos de mobilizações pontuais para resolver, de forma imediata, problemas localizados. Nesse bojo, as pessoas que realizam essas ações não são militantes, mas empregados/funcionários que obedecem a princípios demarcados de cima para baixo e não construídos em processos de participação democrática (Gohn, 2000; Landim, 1998).

Some-se a isso o fato de que enquanto as ONGs militantes dos anos 80 posicionavam-se criticamente em relação ao Estado constituído, articulando

reivindicações de políticas públicas e denunciando políticas excludentes, as ONGs do Terceiro Setor, ao contrário, estabelecem um diálogo consonante de cumplicidade e parceria com o Estado e suas políticas neoliberais (Gohn, 2000).

A existência e a proliferação desses organismos têm relação direta com a emergência das políticas neoliberais de minimização do *Estado Social*. Para a consolidação dessas políticas o Estado neoliberal chama a sociedade civil a exercer uma *cidadania outorgada* através desses novos organismos, maquiando de democracia uma prática que tem a função ideológica de provar a não necessidade da organização, da mobilização e da participação popular como mecanismo de reivindicação dos direitos sociais.

Os movimentos sociais populares e as ONGs militantes que conquistaram, nos anos 80, o papel de interlocutores entre as demandas sociais da população e o Estado, foram gradativamente perdendo esse espaço, nos anos 90, para organizações menos combativas. Esse fato neutraliza e põe em xeque a participação direta da população na reivindicação de seus direitos e na definição de suas demandas e de suas prioridades (Oliveira, 1998; Gohn, 1997).

O reflexo desse processo é ainda mais perverso à medida que “a luta histórica dos trabalhadores para libertar-se da condição de ‘mercadoria força de trabalho’ perversamente torna-se hoje numa disputa dos trabalhadores para manter o emprego, ainda que sob condições alienantes” (Frigotto, 2000, p. 104). O alargamento das diferenças entre ricos e pobres revela a urgência de (re)articulação das organizações políticas e sindicais que defendem os interesses da classe trabalhadora e a necessidade de que esses movimentos entendam que o acesso ao conhecimento e à informação é uma arma fundamental na luta contra a lógica perversa do Capital (Antunes, 1997, 1999; Frigotto, 2000; Kuenzer, 1999). Não se trata, entretanto, de qualquer conhecimento nem de qualquer informação, mas de um processo educativo popular que se empenhe na tarefa de descortinar as relações de poder dessa sociedade opressora.

A consolidação de uma formação crítica é, ainda, mais urgente quando se percebe a difusão de práticas que ganham contornos de exercício de cidadania, para as quais a população é chamada a somar esforços e a participar através de trabalhos voluntários. O que há por trás dessas práticas e de seus fundamentos ideológicos é a minimização da responsabilidade do Estado em resolver problemas sociais e a idéia de que ser cidadão é fazer a sua parte no conjunto das desigualdades sociais. Ainda que as pessoas não tenham clareza do alcance desse tipo de participação e menos ainda do

porquê e para que participar, o *cidadão voluntário* segue com sua consciência tranqüila numa *farsa participativa*, enquanto o Estado, sutilmente, vai se eximindo da responsabilidade com o social (Freitas, 2000; Salvador, 1994, Leilah, 1998; Gohn, 2000, 1997; Gentili, 2000; Frigotto, 2000).

Tem-se presenciado um desvirtuamento na forma de conceber cidadania e participação. Os direitos sociais ganham ares de serviços e as pessoas, cada vez mais, assumem posturas individualistas para resolver seus problemas, como se os problemas sociais não fossem sentidos pelo conjunto da população marginalizada. E isso tem se efetivado, segundo Gohn (2000), porque

o campo de atuação do terceiro setor expandiu-se e ele passou a ser organizado menos como lugar de acesso aos direitos de uma cidadania emancipatória e mais como lugar de exercício de uma cidadania outorgada, de cima para baixo, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços, na maioria das vezes de forma assistencial. Os novos cidadãos se transformam em clientes de políticas públicas administrados pelas entidades do terceiro setor (p. 69).

As práticas alternativas de educação, conscientização e organização da classe trabalhadora são mecanismos políticos que podem fazer cair o véu da imagem *fantasmagórica* sob a qual o mundo contemporâneo tem se sustentado. A educação popular é, portanto, um desafio de várias dimensões porque, mais do que nunca, os homens e as mulheres precisam não só de instrumentos para fazer frente à exploração, mas, também, precisam entender criticamente os fundamentos históricos e as configurações dessa exploração no mundo de hoje. Por outro lado, forjar mecanismos transformadores da realidade social e construir um novo projeto de sociedade com equidade social, valorização de homens e mulheres e resgate da cultura do povo, implica manter viva a indignação contra a exploração e a desigualdade social, pois não é possível que se queira transformar um mundo contra o qual não se tenha reservas éticas e morais.

Seria um grande equívoco vislumbrar a diminuição da desigualdade social e uma vida com dignidade mantendo-se a estrutura social que aí está. Construir a equidade entre os indivíduos supõe o estabelecimento de uma nova lógica participativa que significa, em última instância, garantir “o direito de participar efetivamente da própria

definição desse sistema, o direito de definir aquilo no qual queremos ser incluídos, a invenção de uma nova sociedade” (Dagnino, 1994, p. 109).

Para tanto, a educação popular precisa ser resgatada em sua capacidade de construir posturas políticas e de gerar processos de conscientização, de organização e luta por cidadania e dignidade. O caráter político da educação popular é fundamental “em um país no qual transformações e modernizações se processam em ritmo avassalador sem que se tenha conquistado patamares mínimos de igualdade social” (Telles, 1994, 96).

As concepções neoliberais de cidadania, direitos sociais e participação depõem contra todas as lutas populares por democracia e demandam uma postura política ofensiva que resgate o caráter histórico de ser partícipe da e na sociedade. É preciso fazer frente a essas idéias que se tornam cada vez mais simpáticas e unânimes para a população como possíveis saídas de enfrentamento da desigualdade social, da miséria, da fome, da violência, da questão ambiental, dentre outros, pelo fato mesmo de fornecerem respostas imediatistas e pontuais a esses problemas.

É preciso dizer *não* à idéia de *cidadania outorgada*, à resolução imediatista e superficial de problemas sociais estruturais, à idéia de participação como voluntariado, - como fazer minha parte para viver com a consciência tranquila - e, por fim, à idéia de direitos sociais como assistencialismo ou, o que é pior, como favor ou caridade.

Mas a negação desses princípios neoliberais só pode se efetivar à medida que se (re)construa espaços de conscientização e participação popular fundamentados numa lógica contrária a essa, que sustente não o rearanjo do sistema e remendos sociais, mas a superação desse sistema e a superação profunda das desigualdades. Essa é uma tarefa que se impõe aos movimentos sindicais e sociais populares.

Diante desse contexto, importa questionar a que veio o Terra Solidária enquanto prática educativa do movimento sindical cutista. Em que medida esse projeto possibilita um processo de conscientização e organização dos trabalhadores rurais em oposição à conjuntura que se lhes apresenta? Esse projeto garante a educação não como caridade ou assistencialismo, mas como condição de humanização e vida com dignidade? Fomenta a participação não como *fazer minha parte*, mas como, engajar-me politicamente para fazer frente às desigualdades sociais? Possibilita uma consciência crítica sobre os condicionantes políticos, econômicos e sociais que causam desigualdade entre os indivíduos?

Alguns poderão questionar em que medida o quadro social acima descrito, normalmente percebido de forma mais concreta na vida urbana, pode ser extensivo às populações rurais? Ora, se entendemos a sociedade enquanto totalidade não é possível cindir o mundo em dois universos, a saber, urbano e rural. As repercussões das políticas neoliberais exacerbam as desigualdades que historicamente vitimam as populações rurais, em função das condições sociais, políticas e geográficas em que se encontram.

Se para a população urbana a proximidade aos governantes necessariamente não garante o acesso aos direitos sociais, pode-se então imaginar como isso se dá para as comunidades rurais que estão isoladas e para as quais os olhares públicos pouco se voltam. Basta voltarmos-nos para a histórica negação do direito à terra, à educação, à saúde pública, à previdência social para vislumbrar o agravamento a exclusão social do povo do campo diante das políticas neoliberais.

2 – Quando o trabalho e a educação se (des)encontram

O problema da criação de uma nova camada intelectual (...), consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se fundamento de uma nova e integral concepção de mundo (Gramsci, 2000).

A princípio, quando questionados sobre suas experiências educativas na escola formal, os trabalhadores deixam a impressão de terem apenas remotas lembranças desse período. No entanto, à medida que o passado é lembrado vem à tona a imagem de uma trajetória sofrida, de uma dignidade negada, de uma educação descolada do dia-a-dia e oposta ao trabalho e à própria vida.

Em muitos aspectos, a história escolar dos trabalhadores entrevistados se aproximam: todos eles estudaram em escolas públicas rurais, repetiram de ano ao menos uma vez e tiveram que abandonar os estudos ao concluírem a quarta série.

Os motivos da interrupção dos estudos são, normalmente, a necessidade de se iniciar nos trabalhos da roça para ajudar no sustento familiar, além da falta de escolas de quinta a oitava série e de ensino médio. Os trabalhadores dizem que para continuar frequentando a escola eles precisariam sair de suas comunidades ou enfrentar quilômetros de distância a pé. A falta de transporte escolar e de condições financeiras para custear a vida na zona urbana não lhes permitia dar continuidade aos estudos.

Em resumo, os entrevistados apontam como principais aspectos negativos da escola formal a disciplina rígida, os conteúdos distanciados de suas vidas, o medo que permeava a relação professor aluno, o método da repetição, a prova como único mecanismo de avaliação, a dificuldade de compatibilizar trabalho e estudo, a longa distância da escola e a impossibilidade de continuar os estudos pela falta de escolas nas séries subseqüentes.

Fica claro nas falas dos entrevistados que *trabalho* e *educação* se opõem diante das necessidades imediatas da vida na roça, não só pelos problemas objetivos, como falta de escolas nas séries seguintes, mas, também, pela dicotomia entre os conteúdos ensinados na escola e os saberes que brotam da vida e do trabalho. Para os trabalhadores rurais, a infância termina junto com a impossibilidade de continuar estudando e com a necessidade de ingressar no mundo do trabalho. Sobre isso, dizem os trabalhadores:

“Naquela época a gente entrava com sete anos, oito anos na escola, e saía com 11. Para eles já tinha que ter terminado o colégio porque naquela época criança maior de onze anos já era adulto, tinha que trabalhar na roça pra ajudar os pais. (...) Era assim, a coisa era esforçada, tinha que estudar para não ser analfabeto, não tinha mais nada. (...) Passava continha só, é cópia do livro e coisa que não interessava muito pra gente que trabalhava no sítio. Eram coisas assim que não tinham nada a ver com a realidade da gente lá, que morava na comunidade, pra gente que era agricultor” (Trabalhador 9).

“Nas escolas em que eu estudei tinha mais disciplina. Na escola era meio formalzão. Tem aquela tarefa de casa e eu acho que foi bem mais chato (...). Ali já era mais umas coisas que a gente praticamente não usa” (Trabalhador 8).

“Estudei até a quarta série em escola do interior, onde eu acredito que não mudou muita coisa até hoje, onde você coloca teu filho na escola, mesmo na agricultura, esperando que teu filho aprenda pra ir trabalhar num escritório na cidade. A nossa educação ela não forma nossos filhos para atuar na área que precisa, que ele trabalha. (...) As escolas era aquela coisa de sempre, não tem muita novidade, é você decorar tudo aquilo pra chegar na prova final você saber de cor, não interessa o quê que estava acontecendo (...). A gente não tinha assim um incentivo, chegava na sala de aula e torcia pra que terminasse pra você ir pra casa” (Trabalhador, 12).

Esses trabalhadores vêem de forma bastante crítica a relação entre educação e trabalho, suas oportunidades educativas sempre estiveram no limite do que a escola lhes oferecia e de suas necessidades imediatas de sobrevivência. Essa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual acaba por institucionalizar graus de valores acerca do trabalho e da educação: o trabalho que garante a sobrevivência se sobrepõe à educação desinteressada e alienada da vida. De tão distante que está da vida e das necessidades dos trabalhadores, a educação instiga o abandono do campo e a saída para

a cidade como possibilidade de vida melhor. O resultado é uma formação que desenraiza o trabalhador de seu meio social e que não educa, seja para vida urbana ou rural.

Há, no entanto, opiniões que não corroboram, em absoluto, com as falas acima citadas e, ainda, revelam uma contradição flagrante no discurso de alguns trabalhadores. Nas falas abaixo se percebe que, embora os trabalhadores reconheçam o teor conservador e alienante da educação, há sempre algo de positivo nas escolas formais, há sempre um aprendizado que pode ser considerado.

“Era bem simplinha a aula de antigamente (...). Não tinha merenda, não tinha servente, a professora fazia a merenda (...). Mas era tudo bom, não tem como dizer que era ruim, era bom, a professora explicava a religião, hoje eu nem sei se essa aula ensina a religião” (Trabalhador 7).

“Era uma escola onde era imposto regra para os alunos, eu lembro até que a professora prometia bater na gente se não fizesse conforme o que tinha programado para a aula. Então, o aluno se tornava uma pessoa meio que com medo do educador. De coisa boa na escola (...) é porque ensinavam a cantar o Hino Nacional (...). Acho que isso é interessante porque você cresce amando a Pátria, sabendo respeitar” (Trabalhador 10).

“A educação nossa, a escolaridade não ensinava nós a trabalhar, a mexer com a terra e daí a gente pegou muita pouca experiência. (...) Era mais dizendo pra nós ir embora pra cidade, que tinha que se formar. (...) Coisas boas era a cultura da gente, dos pais, que vinham sempre os professores e ensinavam pra nós como é que era” (Trabalhador 11).

“Eram escolas do sítio, bem simples, tinha que ir a pé, fazia três quilômetros e meio pra chegar até lá (...). Era uma escola até bem aplicada, acho que até mais bem aplicada do que hoje em termos de conhecimento, era bem mais esforçado o ensino (...). Deu pra gente tirar bastante coisas que serviam, servem até hoje” (Trabalhador 3).

“Era da maneira convencional, o de sempre, você aprendia uma coisa que não tinha nada a ver com o ambiente que você vivia (...). Mas eu achava que era o certo, eu sempre aprendi assim, desde criança as escolas sempre eram assim, então não achava que era errado, concordava com tudo” (Trabalhador 5).

É notória a presença de valores religiosos e cívicos, de um certo saudosismo pela educação de *antigamente* e, até mesmo, uma postura conformista com relação à

educação formal enquanto tal; um conformismo que, como se percebe na fala do trabalhador, é resultado de uma postura fatalista construída no dia-a-dia pela resignação diante dos fatos: “eu sempre aprendi assim (...) então não achava errado, concordava com tudo (Trabalhador 5)”. É claro que essa contradição pode, também, estar presente nas entrelinhas do que é dito pelos trabalhadores que têm uma visão mais crítica. A vida cotidiana é construída e sustentada a partir de concepções e valores institucionalizados; valores e concepções que podem esconder a face verdadeira da realidade.

Portanto, entender que a educação está distante das especificidades da vida rural, que as escolas são precárias, dentre outros aspectos citados pelos entrevistados, não é o mesmo que entender que há uma desigualdade sócio-econômica e um jogo político de poder por trás disso tudo; não é o mesmo que compreender a quem serve a falta de educação para os trabalhadores, a quem serve oferecer aos trabalhadores uma educação desinteressada, distante de suas vidas e de suas necessidades.

A possibilidade de uma educação diferente (Terra Solidária), forjada na vida e no trabalho, evidenciou o confronto desses fatos: se é possível uma educação que reflita a realidade do trabalhador rural, que se preocupa em manter o trabalhador em sua terra, produzindo com qualidade e vivendo dignamente de seu próprio trabalho, porque a educação pública sempre caminhou no sentido oposto?

Por isso, tanto para os trabalhadores mais jovens, quanto para os de mais idade, voltar a estudar não teve o peso de voltar a uma escola burocrática, disciplinada, excludente, pobre de vida e de conteúdo. Significou um encontro entre o trabalhador e seu mundo, a articulação fecunda entre o que ele sabe fazer e aquilo que a cultura letrada pode lhe oferecer; significou, acima de tudo, que o trabalho e a vida cotidiana foram o ponto de partida e de chegada da produção do saber.

Nesse sentido, quanto às motivações que levaram os trabalhadores de volta à escola as respostas apontam para a necessidade de ter uma educação diferente, de ter uma cultura geral, de ter conhecimentos que interessam ao homem do campo e, até mesmo, para responder a exigência da sociedade atual de domínio de conhecimentos acadêmicos. Nas falas abaixo, essas opiniões ficam bastante claras:

“Voltei a estudar porque é a necessidade de hoje, tudo a gente depende muito do estudo e não pode parar” (Trabalhador 7).

“Voltei a estudar porque (...) tem coisa assim que você tinha vontade de aprender, que nem sobre a terra. Eu pensava assim tudo quanto é coisa tem que se formar

(...). A gente lidava muito com a roça e nunca dava quase nada, que a gente plantava assim do tipo que era os costume: queimando o mato, a gente plantava assim tudo com veneno” (Trabalhador 9).

“Voltei a estudar porque sempre quis me formar, terminar o primeiro grau, uma das minhas prioridades, queria voltar a estudar mas era meio difícil. (...) Até pelo termo político, não por causa do assunto ter haver com a política, mas já deu pra gente sentir que ali já era pra abrir a cabeça da gente sobre política” (Trabalhador 8).

“Voltei a estudar porque eu senti uma oportunidade de estudar, porque eu já tinha vontade (...) de me envolver nesses movimentos e eu pensava comigo: eu sendo uma pessoa que tô envolvida com o povo e não tem nem o ensino fundamental” (Trabalhador 10).

“Voltei a estudar porque eu acho que nós tem uma necessidade de hoje. A evolução que tá, hoje nós tem que estudar. Eu me senti que eu precisava estudar por causa que a gente está trabalhando hoje nos movimentos sociais; tem também que ter um conhecimento” (Trabalhador 11).

“Voltei a estudar porque você começa a perceber a necessidade de você ter uma cultura diferente. Hoje, na atual conjuntura que não permite que você pare e converse com alguém, (...) a escola leva você para um outro lado da vida, você encontra pessoas diferentes, você conversa coisas diferentes” (Trabalhador 12).

Como se pode ver, para alguns trabalhadores existe a necessidade de concluir o ensino fundamental como forma de comprovar a escolaridade em função das exigências de conhecimento que a sociedade atual coloca. Ora, uma educação voltada para a realidade rural, que visa manter o homem trabalhando e vivendo na terra com dignidade, prescinde da necessidade de provar nível escolar. A preocupação por provar a escolaridade reflete o poder de influência das exigências de formação institucionalizadas pelo mercado; é a sociedade atual imprimindo no homem do campo a neurose urbana pelo conhecimento academicamente reconhecido, afinal só àquele que tem o mínimo de formação é reservado um lugar nessa sociedade. Na verdade, nem mesmo o mínimo de conhecimento tem garantido lugar a todos.

A valorização do saber acadêmico, em oposição ao saber popular escancara a institucionalização da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual como uma necessidade da classe dominante de manter o poder e o controle sobre a definição do que deve ou não ser considerado como conhecimento e cultura (Gramsci, 2000).

Contraditoriamente, são os universos simbólicos como a religião e o civismo, presentes nas falas dos trabalhadores, que acabam por legitimar a ordem social e tudo quanto é estabelecido como verdade pelos aparelhos ideológicos que servem aos interesses da classe dominante. Esse processo contraditório é compreensivo se considerarmos “las instituciones y los conocimientos, las tradiciones e los costumbres (...), como una especie de existencia perene ou como algo aplicable por si mismo” (Barrero, 1989, p. 98).

Trata-se do processo de institucionalização de premissas que são objetivadas na prática e, portanto, legitimadas pela própria ação do homem que externaliza em seu *fazer* determinada concepção, determinado valor, determinada idéia. Assim, entende-se o interesse dos entrevistados em relação à conclusão do ensino fundamental e o significado simbólico que o certificado tem em suas vidas.

O acesso e a negação do direito à educação aos trabalhadores remonta à história da educação burguesa: de um lado, garante-se o direito à instrução como princípio de liberdade e, de outro, reprimi-se a educação que possa levar à consciência de classe. “É o binômio libertar e reprimir, *libertar* o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade, e reprimir o saber e o poder de classe” (Arroyo, 1995, p. 76). A luta pela educação é, em última instância, a luta de classes pela hegemonia.

No Terra Solidária a escolarização é justificada em função da histórica negação do direito à educação para os trabalhadores rurais; essa justificativa se fundamenta em dados que revelam a ausência de uma educação formal no Brasil que atenda às necessidades educativas dos trabalhadores. Nesse sentido, consta no projeto político pedagógico que:

a educação básica é um dos pontos principais de estrangulamento do desenvolvimento rural. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 1991, na Região Sul, cerca de 360 mil pessoas (12,8% da população rural com mais de 18 anos de idade) não possui instrução ou tem menos de 1 ano de escolarização; 2,09 milhões (74,5%) tem de um a 8 anos de escolarização; 218 mil (7,7%) possuem de 8 a 10 anos de escolarização; e apenas 63,4 mil (2,3%) têm mais de 11 anos de escolarização. As condições das escolas existentes no meio rural, bem como, a qualificação dos professores nestas unidades escolares em muitos casos revelam a falta de um projeto de educação que atenda a esta realidade, e ainda, distancia cada vez mais, crianças e adolescentes da possibilidade de permanecerem na escola e concluir a educação básica por manter o mesmo

calendário letivo e os conteúdos das demais escolas, ainda que, a LBD 9394/96 sinalize para a possibilidade de adequação (Projeto Político Pedagógico, 2001, p.4).

As falas e a própria história de vida dos trabalhadores revelam que a educação tem se limitado ao mínimo do que chamam hoje de *ensino fundamental*. O fato é que nem mesmo a instrução institucionalizada e alienante, tem sido garantida de forma integral. Além de se reduzir a educação à mera instrução, o *quinhão* oferecido aos trabalhadores é apenas o mínimo. O *mínimo fundamental e suficiente* para afirmar a centralidade da escola, de seus métodos e do saber instituído e, para afirmar, a subalternidade do conhecimento popular. Ou como diz Arroyo (1995), “é um movimento de negação da legitimidade do saber da gente comum, e de negação da legitimidade dos trabalhadores enquanto produtores de saber e de cultura” (p. 81).

Nesse sentido, concordamos com Arroyo (1995) quando diz que, hoje, não se trata mais de discutir a democratização da instrução, mas, sim, de tratá-la enquanto direito. A negação da educação aos trabalhadores rurais não se restringe à negação do acesso aos saberes instituídos, mas à negação do direito de construção de uma educação interessada que gera cultura e identidade de classe.

Para a classe dominante, oferecer aos trabalhadores apenas a instrução mínima é um mecanismo eficaz que garante a *justiça social*, ainda que seja enganosa. Garante, também, a divisão social do trabalho que serve aos interesses do Capital e reprime o direito da classe trabalhadora de forjar uma educação contra-hegemônica que crie saber, cultura e identidade de classe (Arruda, 1995).

O trabalho enquanto atividade inerente à própria existência humana tem sido, na história da sociedade capitalista, suplantado pela lógica do acúmulo de capital e de utilização do trabalhador como *objeto descartável*. A hegemonia da classe dominante se dá pelo fato de que essa controla o poder material e o poder intelectual, já que possui as condições materiais e conceituais para a elaboração do conhecimento, restando apenas a submissão àqueles que são desprovidos dos meios de produção material e intelectual. Ora, se o controle das decisões sobre os meios de produção material e sobre os aspectos que caracterizam a formação humana na sociedade capitalista é um privilégio da classe dominante, nada mais natural que ela providencie a seleção dos que *devem e podem* ter acesso a uma formação intelectual de forma a não comprometer seu *status quo*, mantendo a distância entre os que fazem e os que pensam (Gramsci, 2000).

A fala dos entrevistados está implicitamente impregnada da idéia cristalizada de que a massa popular é incapaz de produzir conhecimento e de desenvolver atividades intelectuais. Tem-se perpetuado a idéia da *incompetência intelectual* dos menos favorecidos e, evidentemente, investido numa política educacional que crie um ambiente escolar fadado ao fracasso e que comprove a *incapacidade* da classe trabalhadora, relegando-a à subserviência e à marginalização social (Gramsci, 2000).

Exatamente por isso, os trabalhadores demonstram ter esperança em uma educação que se propõe resgatar a dignidade humana, o potencial criador e transformador do trabalho humano, viabilizar o exercício da cidadania, a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de desenvolver uma ação-reflexão sobre suas condições reais de existência e, a partir de uma ação contra-hegemônica, vislumbrar a possibilidade de transformação da realidade.

Mas isso demanda um projeto político-pedagógico que desvele as *verdades* alienantes impostas pela classe dominante; que supere a concepção cristalizada de que a massa popular é incapaz de produzir e assimilar conhecimentos; que perceba no trabalho, como princípio educativo, a possibilidade da práxis e da ação-reflexão que recoloca o homem na condição de sujeito histórico; que evidencie o teor dialético das relações sociais históricas, pois é nas contradições sociais que o trabalhador deve se perceber enquanto explorado, despertando para a necessidade de se organizar e se contrapor ao poder capitalista (Arruda, 1995).

Não se tem a intenção de conferir à educação uma função redentora, mas, acredita-se que mediante um processo de conscientização se pode, ao menos, proporcionar a inserção dos trabalhadores na atividade político-social de sua sociedade, a fim de que adquiram maturidade intelectual para uma práxis consciente e desenvolvam uma atitude reflexiva e transformadora frente à realidade. Trata-se, pois, do exercício crítico-intelectual para a superação do *senso comum* e desenvolvimento de uma postura política consciente. Tal elaboração crítica pressupõe ter consciência daquilo que somos cultural e historicamente, pois não é possível ao homem se tornar sujeito de sua própria história sem ter consciência da conjuntura social, política e cultural na qual se encontra.

De outra feita, uma classe social só se torna cultural e organicamente organizada à medida que, apropriando-se criticamente dos conhecimentos, cria uma *base moral e intelectual* sobre a qual os homens possam construir a história. Para Gramsci (2000), a formação crítica dos homens é condição indispensável e imperativo político para forjar

a organicidade da classe trabalhadora. Todavia, a organicidade de um pensamento e a solidez cultural de uma classe social só é possível numa relação orgânica entre os intelectuais e a massa popular. Isso significa que a construção de uma *consciência de classe* só pode ser efetivada através da unidade teoria-prática, da identidade dos intelectuais com as causas populares e de uma filosofia da práxis.

A educação contra-hegemônica é uma ameaça à centralidade do poder da classe dominante e, por isso, ela precisa ser negada. Trata-se de uma negação onde

as formas são as mais variadas, como a negação de uma base material para a vida humana, excesso de trabalho extenuante, as péssimas condições materiais de existência, a negação de tempos e espaços culturais e educativos, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a negação do direito de pensar, a articular-se e expressar suas concepções sobre o real e sobre as formas de transformá-lo, a tutela do Estado, de seus gestores, intelectuais e educadores sempre dispensando o povo de pensar porque eles pensam, decidem e falam em nome do povo tutelado e infantilizado, e, *também* e não menos importante, a negação da instrução, do domínio dos instrumentos básicos que a escola deve garantir (Arroyo, 1995, p. 79-80).

A negação do direito à educação, da qual os trabalhadores rurais são vítimas, vai desde os aspectos materiais (transporte, escola, etc.) até a negação de suas condições históricas enquanto sujeitos capazes de produzir seus saberes, sua cultura, sua identidade de classe. A classe dominante tem promovido uma exclusão que nega aos trabalhadores a compreensão crítica sobre suas condições concretas de existência e, conseqüentemente, nega também o acesso a um trabalho que recrie o mundo e torne o homem mais humano. É possível dizer que nesse aspecto o Terra Solidária se configura como contra-hegemônico pelo fato de fomentar nos trabalhadores a necessidade da compreensão histórica sobre as privações e as explorações a que são submetidos. Além disso, o projeto aponta no sentido de uma nova racionalidade produtiva para a agricultura; uma racionalidade que, como se verá adiante, busca reverter a lógica do *lucro a qualquer custo* em nome de uma vida com qualidade e de uma relação equilibrada, ecologicamente correta, entre homem e meio ambiente.

Embora em certos momentos os trabalhadores tenham um sentimento de resignação e inevitabilidade em relação à educação, eles sinalizam esperança em uma

educação que supere a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Em muitos momentos de suas falas eles demonstram entender que a instrução formal não representa seus interesses e que a educação deve estar enraizada em suas vidas e trabalho. Por isso suas falas indicam o Terra Solidária como uma possibilidade de educação enraizada e forjada em suas vidas e trabalho cotidianos.

Mas isso pressupõe uma nova relação entre trabalho manual e educação, uma relação interativa e fértil que supere “a noção de que a educação tem um objetivo em si mesma e, portanto, subordina o trabalho enquanto outro pólo da relação” (Arruda, 1995, p. 70). Pressupõe ainda recuperar a noção de trabalho para além da mera produção material da subsistência; recuperá-lo “no sentido da produção do próprio existir humano (...), do descobrimento e da produção do mundo” (Arruda, 1995, p. 71).

Trata-se de conceber a educação não como simples instrumento de transmissão de um conhecimento acabado, incontestável, mas sim como processo que visa capacitar o trabalhador para agir como sujeito autônomo que produz saber reflexivamente. Trata-se ainda de articular dialeticamente o *fazer* e o *saber* e de tomar a prática humana como o ponto de partida e de chegada para a construção do conhecimento. É isso que esses trabalhadores almejam e é por isso que suas falas clamam: negar-lhes isso é negar-lhes a possibilidade de serem sujeitos historicamente constituídos.

3 – O alternativo e o conservador do Terra Solidária

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio filosófico’, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 1986).

A esperança nutrida pelos trabalhadores em relação ao Terra Solidária começou antes mesmo do projeto se efetivar. Nas falas dos entrevistados sobre o projeto há sempre o desejo por uma educação que respondesse a seus interesses e necessidades. Algumas expectativas extrapolavam os objetivos alcançáveis do próprio projeto. Todavia, trata-se de expectativas que são, antes de tudo, direitos de cidadania que foram freqüentemente negados a esses homens e mulheres.

A notícia do projeto Terra Solidária chegou como uma grande novidade, como o novo que deveria ter sido, desde sempre, a regra, como a última possibilidade de educação, antes vista de longe, intocável e inacessível. As informações corriam por todos os cantos das duas comunidades e provocavam reações diversas, recomendações de muita cautela e entusiasmos festivos e esperançosos:

“Sabe quando vai ter uma festa, uma coisa importante? Ah! você vai lá? E isso e aquilo, sabe aquele empolgamento assim: vamos estudar, vai ser legal e vai tipo, vai ter, como que si diz: uma profissão. Vai sair tipo formado em alguma coisa” (Trabalhador 6).

“A gente tinha um sonho de ver coisa diferente. Em vez de ficar contando um, dois, três, a gente contar lá quantos litros de leite a vaca dava, vendo a conta, quantos litros de leite a vaca dava e quando daria na semana, multiplicar, esse tipo de coisa (...). Algumas pessoas falavam que era coisa do PT, que isso era política. Isso era uma coisa que era até difícil de conseguir aluno, que não era pra ninguém entrar, que era coisa do comunismo” (Trabalhador 9).

Para todos os trabalhadores era a esperança de uma escola diferente, voltada para a agricultura, para a terra. Eles teriam a realização do sonho de falar e aprender coisas

de seu próprio mundo, de interagir em condições de igualdade com seus companheiros e com o educador. Eles iriam, por fim, instrumentalizar-se naquilo que já sabiam e faziam melhor: cultivar a terra.

Apesar do entusiasmo pela possibilidade de estudar em uma escola diferente, os motivos que levaram os trabalhadores a participar do projeto indicam necessidades diferentes, todas, de alguma forma, ligadas à própria história de vida de cada um e ao pertencimento a uma comunidade rural. As justificativas mais citadas são a falta de escolas públicas, o interesse pelo teor político do projeto e pela ênfase dada à agricultura, a necessidade de aprender coisas diferentes, de concluir o ensino fundamental, de ter acesso a informações sobre sindicalismo e adquirir informações para melhorar a produção. As falas abaixo enfatizam essas justificativas:

“Eu resolvi estudar no Terra Solidária porque já tive uma experiência quase como o Terra Solidária (...). Ali já começou a gente ter assim a liberdade de expressão porque a gente do interior a timidez é feroz, o pessoal do interior é sempre tímido, (...) e no Terra precisa ter expressão” (Trabalhador 8).

“Eu resolvi estudar porque eu tinha interesse de aprender (...). Porque eu me interessava muito, junto com os agricultores a gente poder trocar idéias. Vê o quê que a gente podia mudar na terra, na agricultura” (Trabalhadora 9).

“Eu resolvi ser aluno porque eu já trabalhava no sindicato rural e a gente tem que ter mais informação das coisa pra nós passar para os agricultor (...). Eu achei que tinha que fazer o curso pra melhorar a nossa produção agrícola, trabalhar com o solo, trabalhar com a poluição dos rios (...), o saneamento básico rural” (Trabalhador 11).

“Fui fazer o curso porque eu queria fazer o meu primeiro grau (...). Eu estava começando a sentir dificuldade, porque eu trabalhei três anos de empregado, e até eles tinham pedido que eu tinha que ter, no mínimo, o primeiro grau completo” (Trabalhador 3).

“Quando a gente soube que essa Terra Solidária vinha trazer uma informação muito boa pra nós (...), então nesse momento tivemos um desejo muito grande de correr pra trazer essa informação pra melhorar pra nós” (Trabalhador 1).

“Estudei no Terra primeiro porque eu tinha, por exemplo, a prioridade. Porque em outra escola pública eu já não podia mais até mesmo pela idade, o deslocamento, o dia-a-dia” (Trabalhador 2).

“Porque eu fiquei sabendo que você podia, pro final do curso, terminando, se formar, tomar um novo rumo. Você ia escolher o quê que você queria ser, se você seria Veterinária ou até mesmo uma Engenheira Agrônoma” (Trabalhadora 6).

Como se vê, a exclusão escolar sofrida por esses trabalhadores está no cerne dos motivos que os levaram de volta à escola. Alguns entrevistados acreditavam que o Terra seria uma chance única diante do fato de que na escola formal não há espaço para trabalhadores rurais adultos. Outros buscavam recuperar o tempo perdido pela falta de oportunidade. Outros, ainda, vislumbravam a possibilidade de acesso a conhecimentos que pudessem, de alguma forma, melhorar o trabalho e mudar a vida no campo.

Independentemente das motivações de cada um para voltar a estudar, para todos os entrevistados há um certo recuperar de dignidade em saber algo mais, em ter acesso a informações e a conhecimentos, antes negados. O acesso à formação escolar desperta nesses trabalhadores a possibilidade de sonhar com uma vida e com um trabalho dignos. Até mesmo a necessidade de provar, *de certificar o saber*, é legítimo. Assim, eles se sentem mais humanos, mais dignos, mais respeitáveis diante de seus pares e até de seus opressores.

Em muitos momentos de suas falas há uma comparação entre a escola formal e o Terra Solidária que, também, justifica voltar a estudar mesmo depois de tanto tempo fora da escola e ainda que as lembranças das experiências educativas indiquem aversão ao banco de escola.

As diferenças entre o Terra e a escola formal são muitas; as semelhanças existem, mas, ainda assim, são limitadas. Em geral, eles dizem que as semelhanças ficam mais no âmbito do certificado e do currículo do ensino fundamental que, de fato, está presente no programa do projeto. No mais, esses modelos educativos se opõem: a escola formal prioriza conteúdos fechados, distanciados de suas vidas e do trabalho, organiza-se a partir de uma disciplina rígida e hierárquica e utiliza métodos conteudistas. Ao estabelecerem comparações entre o Terra e a escola formal os trabalhadores dizem que:

“É diferente por causa que o Terra Solidária, ele é um ensinamento de desenvolvimento local, ensinando como mexer na terra, mais para a organização, pro povo ir se organizando” (Trabalhador 7).

“Lá a gente era assim, tudo irmão no mesmo lugar (...). A gente criou aquela coisa humana sabe (...). E de lá a gente (...) comentava bastante como a gente fazia errado, jogava lixo nas coisas, essa coisa foi educada sabe. Na outra escola, a gente não teve a oportunidade de aprender nada, era só aquele currículo”. (Trabalhadora 9).

“Por exemplo, no Terra Solidária a gente faz muita experiência na prática (...), eu aprendi várias coisas que eu pensava comigo que o modelo tradicional de escola teria que fazer. (...) Me parece que o aluno em uma escola tradicional não tinha muita visão de pra onde ia o objetivo dele aprender ler e escrever. E no Terra, (...) ele te aponta um rumo profissional pra agricultura” (Trabalhador 10).

“Eles trabalha mais em cima daquilo que realmente interessa pra agricultura (...). Isso aí enriquece muito a pessoa que precisa disso, o próprio agricultor que precisa de conhecimento de como ele viver na terra, como ele tirar o sustento da terra (...). Ali é forçado na gente mesmo saber aquilo que é bom pra gente, vê aonde errou e aonde tá certo pra você poder aprimorar” (Trabalhador 12).

“É diferente porque o Terra é uma escola mais aberta, aberta ao diálogo. Não é só na teoria, entende, é mais na prática (...). Então a gente, principalmente a gente de mais idade, a gente tem mais condições, assim, de aprender” (Trabalhador 2).

“É diferente desde a maneira do professor explicar, parece que ele tem mais tempo pra você (...). Então o Terra Solidária é uma maneira diferente, solta as pessoas, principalmente as pessoas daqui” (Trabalhador 5).

“De diferente é as informações sobre socialismo, sindicalismo. Um monte de direito, que nem a gente não aprendeu na outra escola, a gente aprendeu aqui. Que a gente sofria né por não ter conhecimento” (Trabalhador 1).

“No terra deu pra gente sentir, assim, aquela liberdade da gente fazer um trabalho. E na escola já era meio que formalzão. (...) No Terra, ali também tinha bastante trabalho só que já voltado mais pra agricultura, já pra um conhecimento a mais que a gente tinha. (...) A gente sempre estava abrindo a cabeça no sentido da cidadania da gente, o respeito pelo ser humano” (Trabalhador 8).

Não há dúvida de que o Terra Solidária ultrapassa em muitos aspectos o caráter conservador da escola formal. Segundo os trabalhadores, nesse projeto eles produziram conhecimento e aprenderam na prática, a partir de suas vidas. Apesar das ponderações e das críticas que precisam ser feitas à parceria CUT/Estado, não se pode negar que no Terra o trabalhador é incentivado à autonomia, à organização política em prol de seus interesses, à livre expressão, à reflexão crítica sobre suas condições de vida,

sobre suas relações com o *outro*, sobre a forma como lidavam com o meio ambiente e com o trabalho. Trata-se de uma educação onde a tolerância às diferenças e o respeito ao *outro* é visto como condição essencial para a humanização, onde os trabalhadores são capacitados e instrumentalizados para um trabalho e uma vida, de fato, dignificantes.

Nesse sentido, o Projeto Terra Solidária pode ser uma alternativa de educação contra-hegemônica, desde que ele não sirva de cortina de fumaça para escamotear o descaso do Estado em relação às necessidades educativas dos trabalhadores rurais. À medida que um projeto educativo se configura como tarefa do sindicato financiada pelo Estado, não se pode mais garantir seu caráter transformador; ao contrário, quando a prática educativa de um movimento de esquerda é colada nesses termos, há que se desconfiar de um possível teor hegemônico que venha contaminar sua pertinência classista.

Há ainda outras questões relativas ao projeto Terra Solidária nessa seção. Perguntou-se qual era a opinião dos trabalhadores sobre a utilização de verba pública para o financiamento do projeto e sobre de quem deve ser a *responsabilidade social* pela educação do trabalhador. Sobre a utilização da verba pública os trabalhadores dizem que:

“Se for dinheiro público eu acho que seria bom porque é um projeto que ajuda o pessoal a se desenvolver” (Trabalhador 7).

“Eu acho que isso aí é uma pressão. É um dinheiro nosso, mas o governo não tem influência nenhuma nisso. Ele não quer esse estudo, ele não quer porque ele sabe que é um estudo que o cara que estuda pelo Terra Solidária geralmente não dá lucro pra eles” (Trabalhador 8).

“Se for dinheiro público eu acho que eles iriam exigir o mesmo estudo, a mesma escola, o mesmo currículo que tem no município” (Trabalhador 9).

“Eu acho que isso é interessante porque é um dinheiro muito bem aproveitado, muito bem aplicado” (Trabalhador 10).

“Eu acho que é uma coisa muito interessante porque tá hora da coisa pública voltar às origens, sai da gente e tá hora de ter um retorno pra gente” (Trabalhador 12).

“Olha eu acho muito bom (...) porque é uma coisa que devolve pra gente. É uma coisa que volta pra gente mesmo, porque o dinheiro do governo é um dinheiro nosso. Muitas vezes ele fica lá e agente não tem retorno. (...) Através do Terra Solidária a gente tem esse retorno” (Trabalhador 2).

Apenas alguns trabalhadores sabiam que o projeto Terra Solidária é financiado com dinheiro público do FAT (Fundo do Amparo ao Trabalhador). Todavia, como se pode ver, para todos eles esse tipo de financiamento pode ser uma forma de fazer com que o dinheiro público, deles tirado através dos impostos, retorne em forma de benefícios.

Por outro lado, alguns trabalhadores, embora considerem positivo o uso do dinheiro público, não parecem certos de que um projeto de esquerda que faz críticas ao poder instituído, possa ser financiado pelo poder público, uma vez que, segundo eles, não interessa ao governo potencializar a conscientização e a politização dos trabalhadores.

É um dado importante, também, que esses trabalhadores entendam o financiamento não como favor ou caridade, mas como o retorno devido do dinheiro público a sua origem. Esse entendimento é indicador de que, a despeito da exclusão social e política desses trabalhadores e, quiçá, por causa disso, há um olhar crítico em relação ao papel do Estado e sobre aquilo que lhes é devido enquanto cidadãos.

Em relação à *responsabilidade social* pela educação do trabalhador, as opiniões divergem e se aproximam traçando uma diferenciação entre *compromisso político e responsabilidade social*. Nesse sentido, quando questionados sobre quem deve ser responsável pela educação do trabalhador, os entrevistados dizem que:

“Eu ainda ficava com a CUT, com certeza. Eles têm conhecimento e sabem aonde que é, principalmente pra gente que é agricultor, a deficiência que a gente tem quanto a outros estudos e eles aplicam a verba de forma correta” (Trabalhador 3).

“O sindicato e a CUT, os dois integrados juntos. Porque tem mais ligação. O governo está lá totalmente longe da agricultura, ele não está vivendo a realidade daqui” (Trabalhador 5).

“O governo tem que ser responsável porque, veja bem, ele como nosso governo, como nossa autoridade, ele deveria conhecer todos os nossos lado, as necessidades nossa para suprir. (...) Porque a gente contribui pra gente receber esse lado de benefício que tanto a gente precisa” (Trabalhador 1).

“Tem que trabalhar em conjunto, (...) uma obrigação de todos (...) porque pega mais força, tem mais estrutura. Porque só sindicato brigando eu acho é pouco” (Trabalhador 2).

“Deveria ser o governo, mas eu acho que quem dá mais apoio agora está sendo o sindicato e a CUT. Tem que ser o governo porque ele tem mais possibilidade de ajudar o pessoal através do dinheiro” (Trabalhador 4).

“Acho que tem que ser um conjunto. Se deixar por conta do governo não sai o estudo. Acho que sempre tem que ter aí essa pressão da CUT” (Trabalhador 8).

“Eu acharia que era o sindicato e a CUT. Porque o governo traz pronto as coisa, (...) não colocava voltado pra realidade de cada um” (Trabalhador 9).

“A CUT e o sindicato devem ser responsável pela educação do trabalhador rural porque eles conhecem mais a realidade do trabalhador rural. Porque o governo só dá apoio quando a gente dá uma pressionada, pelo contrário ele não tá interessado” (Trabalhador 10).

“A obrigação é do governo porque eu acho que nós, como cidadãos que pagamos impostos, queremos ser retribuído com a saúde, com a educação, com o saneamento básico. As entidades não governamental, elas não têm a obrigação de trabalhar isso porque nós pagamos impostos pro governo” (Trabalhador 11).

Para alguns trabalhadores a *responsabilidade social* pela educação do trabalhador é do Estado. Eles entendem a educação pública como o retorno do dinheiro público às suas origens, como uma contrapartida do governo que justifica os impostos pagos. Entretanto, outros entrevistados reconhecem que, embora seja a educação uma obrigação do Estado, ele não tem sido o fomentador de projetos alternativos que possam responder às necessidades dos trabalhadores.

Fica claro, também, que mesmo para aqueles trabalhadores que preferem a CUT e o sindicato ao Estado como articulador de políticas públicas para a educação, essa preferência é reflexo do total descaso e distanciamento do Estado em relação à realidade vivida pelo trabalhador rural.

É nesse ponto que parece emergir o que estamos denominando de diferenciação entre *compromisso político e responsabilidade social*. A CUT e o sindicato têm assumido, como indicam as falas dos entrevistados, o *compromisso político* e de classe por uma educação que dê conta de responder às especificidades do mundo rural, que instrumentalize política, material e tecnicamente os trabalhadores rurais para a potencialização de suas atividades produtivas, para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para uma vida mais digna.

Esse *compromisso político* é uma forma de suprir as políticas que não são oferecidas pelo Estado, mesmo sendo dele a *responsabilidade social* de dar ao

trabalhador uma educação pública e de qualidade. Na falta da *responsabilidade social* do Estado entra em cena o *compromisso político*, ideológico e de classe do movimento sindical. As falas abaixo dão uma melhor compreensão sobre como os trabalhadores avaliam essa iniciativa da CUT que, em última instância, substitui o Estado em sua tarefa de oferecer políticas públicas aos trabalhadores:

“Eu acho isso uma excelente idéia porque pelo que a gente vê aí pelo Terra, acho que deu certo. (...) O que o trabalhador quer é aprender ler, escrever, o conhecimento. E ele não tem acesso. As pessoas do interior não tem como estudar por causa que tem que trabalhar” (Trabalhador 8).

“Eu acho que seria muito importante. Deveria os governantes investir nela porque ela tá contribuindo para melhoria de qualidade de vida. Não é só renda familiar, não é só meio ambiente, tá contribuindo pra tudo, pra cultura, pra tudo quanto é coisa” (Trabalhador 9).

“Eu acho que ela achou a necessidade hoje de passar esse curso pra nós (...) pra abrir mais um pouquinho a mentalidade do nosso povo. Se nós trabalhar com gente de pouca informação, de pouca capacitação eu acho que é difícil de nós se desenvolver. A CUT (...) que quer que nós trabalhe como cidadão capacitado, que fique na área rural, que tenha infra-estrutura, que tenha dinheiro, que tenha capacidade de se manter. E que o cidadão conheça de onde que ele vem, que deve pagar impostos mas deve retribuir pra ele.” (Trabalhador 11).

“A CUT tá fazendo aquilo que o governo deveria fazer. Ela tá tomando as dores porque percebeu que o governo não interessou nisso. Então acho que a CUT tá de parabéns, porque não é a área que interessa pra eles, são coisas que o governo deixou de fazer. (...) Eu acho que, (...) é uma coisa que deve ser um desafio pra CUT porque é uma coisa além daquilo que já ofereciam que seria a organização” (Trabalhador 12).

Apesar de todos os pontos positivos apontados pelos trabalhadores em relação a essa prática educativa da CUT, há que se considerar alguns aspectos sobre o projeto Terra Solidária. É próprio da finalidade desse projeto educativo responder à necessidade de educação dos trabalhadores rurais excluídos da escola formal. Exatamente por isso ele traz em si muitos aspectos da escola convencional, a saber: a certificação e parte do currículo específico do ensino fundamental. Foi, também, com o objetivo de escolarizar que o Terra Solidária se consolidou, objetivo esse que, como se sabe, não é

responsabilidade do movimento sindical, mas sim obrigação constitucional do Estado. A finalidade de escolarização consta do projeto político pedagógico do Terra Solidária, no qual se lê que é objetivo desse projeto “assegurar a jovens e adultos/as trabalhadores/as na Agricultura familiar, excluídos dos sistema regular de educação, uma oportunidade educacional apropriada de desenvolvimento pessoal e profissional em certificação em nível do Ensino Fundamental” (Projeto Político Pedagógico, 20001, p 8).

O fato da Central Única dos Trabalhadores assumir a responsabilidade do Estado pela educação do trabalhador põe em evidência questões que não se pode deixar de considerar, sob o risco de uma análise menos crítica.

Como foi enfatizado anteriormente, o ensino profissionalizante e a escolarização são pautas que sempre estiveram entre as principais bandeiras reivindicativas da CUT enquanto um direito social de cidadania que deve ser promovido pelo Estado.

Além disso, embora a prática educativa da CUT tenha sido construída a partir de cursos de formação política e sindical, e não de formação escolar, não é sua competência para escolarizar e profissionalizar que deve ser contestada, assim como não se pode negar suas intenções politicamente corretas e, até mesmo, seus resultados. Mas deve-se contestar a centralidade de seu papel social que, sem sombra de dúvida, não se aproxima em nada à função do Estado.

Dizer que o Terra Solidária se assemelha às práticas sociais desenvolvidas pelas ONGs do Terceiro Setor, as quais vêm gradativamente substituindo o Estado no provimento das políticas públicas, deve ser o ponto de partida para uma crítica séria sobre o papel político do sindicato custista (Gentili, 2000; Frigotto, 2000; Leilah, 1998; Gohn, 2000, 1997). Isso porque, embora o Terra Solidária seja um projeto educativo que, em certa medida, responde aos interesses da classe trabalhadora, é preciso ponderar que cabe ao Estado a *responsabilidade social* pela educação do trabalhador e, ao movimento sindical, compete a tarefa de cobrar o cumprimento dessa responsabilidade.

Concordamos em absoluto que os movimentos sindicais podem e devem ser articuladores e construtores de práticas alternativas de educação, mas o limite de suas ações deve ser a construção de um modelo próprio, classista de educação que pode ser defendido em oposição a educação que aliena e adestra. Como propositor de alternativas de educação para o trabalhador, o sindicato cumpre seu papel de criar mecanismos de inclusão do trabalhador em processos educativos democráticos e compatíveis com aquilo que almeja a classe trabalhadora. Mas isso não pressupõe, em hipótese alguma, sustentar a premissa neoliberal do Estado de transferir a outros o provimento de

políticas públicas, tal qual acontece hoje na parceria entre Estado e ONGs (Gentili, 2000; Frigotto, 2000; Leilah, 1998; Gohn, 2000, 1997).

Até mesmo alguns trabalhadores reconhecem que cabe ao Estado a responsabilidade pela sua educação, enquanto cabe ao movimento sindical a cobrança desse direito. E eles fazem essa constatação pelo fato de que se há um Estado instituído, cobrador de deveres, a contrapartida disso deve ser políticas públicas para uma educação de qualidade, dentre outros direitos.

Trata-se, portanto, de que o sindicato busque superar a relação paradoxal que está na gênese tanto do sindicato corporativo quanto do *novo sindicalismo*. Como se sabe, foi a sociedade de mercado, por ser desigual e injusta, que criou as condições para que os trabalhadores se organizassem em oposição aos interesses do Capital. A organização sindical surge de idéias e práticas socialistas que propugnam uma sociedade com equidade social e condições de trabalho justas, em oposição ao capitalismo que, contraditoriamente, é seu *habitat* natural (Rodrigues, 1990; Antunes, 1992; Boito, 1991, Almeida, 1994). O sindicato corporativo reafirma esse paradoxo, já que, sendo atrelado ao Estado que historicamente responde aos interesses do Capital, nega e afirma o seu opressor: nega quando se organiza contra o sistema e afirma ao aceitar o Estado opressor como mentor de sua organização.

O *novo sindicalismo* surge impregnado do sonho de construção de um sindicato autônomo, independente, voltado aos interesses dos trabalhadores. Pode-se dizer que na década de 80, enquanto o *novo sindicalismo* se consolidava, foi possível manter esses princípios. Na década de 90, no entanto, com a consolidação das políticas neoliberais e a redefinição das relações entre trabalho e Capital (aumento do desemprego estrutural e trabalho informal), a oposição combativa também se redefine: torna-se acordo com o Capital e parceria com o Estado.

Conseqüentemente, no que se refere à formação cutista, o que se tem visto é a diluição de seu caráter de formação sindical e a emergência de práticas de escolarização e profissionalização; isso, em última instância, significa minimizar o papel do Estado e afirmar os princípios neoliberais de parcerias entre Estado e Terceiro Setor (Manfredi, 1996). As lutas maiores de reivindicação por educação pública gratuita e para todos arrefeceram e retrocederam a ponto de se acreditar que se o Estado não faz o sindicato deve fazer. Esses fatos apontam para uma inversão política dos papéis sociais entre sindicato e Estado. Inversão essa que, vale dizer, não tem parâmetros de comparação na história da formação sindical no Brasil (Manfredi, 1996).

Diante da trajetória histórica do sindicalismo no Brasil, o desafio que está posto ao movimento é recuperar o caráter combativo do sindicato, criar, de fato, um *sindicalismo novo* que supere os paradoxos sindicais. Isso pressupõe uma postura autônoma e crítica ao sistema e ao modelo econômico que aí está. É importante pontuar que em tal sindicalismo não cabem posturas e ações que minimizem as *responsabilidades sociais* do Estado, cabe sim a cobrança enfática de seu papel enquanto provedor das condições sociais básicas para o exercício da cidadania e para uma vida com dignidade.

Uma vez que a história cutista está assentada na luta por uma vida com dignidade e pela cobrança de um Estado que cumpra sua função social, a inversão de papéis – o sindicato substituindo o Estado no provimento da educação do trabalhador – pode pôr em xeque a necessidades de um sindicalismo combativo. Em função desse quadro que se apresenta é preciso recuperar a luta maior por uma educação pública, de qualidade e para todos; é preciso cobrar do Estado o cumprimento de seu papel e isso, evidentemente, não se faz compactuando com esse *jogo de parcerias* que o exime de sua função social.

Se a história da formação sindical no Brasil aponta para grandes períodos de uma tutela permissiva do Estado em relação à educação do trabalhador, como justificar que, no momento em que se mostra possível e necessária uma educação *da classe*, o sindicalismo abra mão de seu papel político e de sua história (Manfredi, 1996). A facilidade de acesso a recursos públicos pode ser uma armadilha sem saída, pois implica numa dependência econômica do sindicato em relação ao Estado.

Por fim, tão pouco se pode dizer que a parceria sindicato/Estado aponta para um *corporativismo invertido*, no sentido de que o sindicato tome as rédeas das políticas públicas de formação do país, ao contrário do que acontecia no período do sindicalismo corporativo. Mas, é possível dizer que, diante da evidência dos fatos, a tutela estatal se faz, ainda, sorrateiramente presente e que o Estado sempre encontra uma forma de influenciar nas práticas sindicais. E na atualidade, isso se desenha cinicamente como a necessidade de uma mobilização geral da sociedade para a resolução de um quadro social criado pelas necessidades de expansão e permanência de um modelo econômico que produz *mais valia* e que aliena o homem de seu trabalho e de seu mundo.

4 – Encontros e desencontros entre as expectativas e os resultados

A filosofia da práxis não busca manter os 'simplórios' na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior (...), que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 1986).

Não se pode dizer que há um bloco comum de expectativas dos trabalhadores em relação ao Terra Solidária. Em muitos momentos os interesses são, ao mesmo tempo, comuns e individuais. Isso é compreensivo já que, embora haja um pressuposto de unidade e pertencimento social, cada homem e cada mulher possuem seus próprios anseios, produzem seus próprios sonhos e se movem para a vida impulsionados por eles.

Há que dizer ainda que as expectativas são diversificadas e, até mesmo, ausentes. No âmbito individual, alguns entrevistados dizem não terem nutrido qualquer expectativa em relação ao projeto Terra Solidária. Essa ausência de expectativas remonta a desesperança, antes aludida, que reflete a negação dos direitos sociais que historicamente vitimou os trabalhadores rurais. Uma vida de privações pode levar a posturas fatalistas e resignadas mesmo diante de um processo educativo que se configura, por princípio, recuperador de um direito antes negado.

Por outro lado, os que tinham alguma expectativa acreditavam em transformações em suas relações com seus iguais, sonhavam concluir o ensino fundamental para obter mais conhecimento e, ainda, esperavam uma mudança para a comunidade no que diz respeito à relação homem/meio ambiente. Sobre suas expectativas em relação ao projeto Terra Solidária os trabalhadores dizem:

“Isso do conhecimento era uma coisa que eu esperava (...). No começo eu pensei: já vi essas matérias, não vou perder muita coisa. É lógico. Não fiquei campeão. Mas o conhecimento que mudou pra mim foi muito importante” (Trabalhador 8).

“O meu interesse era o conhecimento que eu não tinha, eu trabalhei todo tempo, desde criança, pequenininha. (...) A gente nunca teve oportunidade de ter curso lá na agricultura (...). No meio mais ou menos da aula (...) que a gente viu que começou aquilo que a gente queria. E nós queria aprender mesmo a realidade nossa sabe” (Trabalhador 9).

“Eu pensava assim, até pra ser sincero pra você, eu não entendia muito e eu pensava em ter um certificado, como eu tenho. (...) Depois daí que surgiu naturalmente as coisas que eu não estava esperando” (Trabalhador 10).

“Nós queria trazer de cada comunidade duas ou três pessoas para reconhecer que o benefício que ia trazer era ele se capacitar num conhecimento de tratar, de não matar os rios, de não jogar lixo no rio, de ter um saneamento básico rural, de se organizar pra ter crédito pra ele poder produzir o feijão, o porco, o milho, o gado”. (Trabalhador 11).

“A princípio eu achava assim: não, eu tenho que ter um certificado de oitava série. Aí quando eu cheguei, eu percebi que a coisa ia muito além daquilo. De repente aquele objetivo meu, que era ter um certificado de oitava série, quase ficou insignificante (Trabalhador 12).

“Eu não esperava que fosse assim (...), não era aquilo que nós esperava, nós estava esperando uma escola agrícola” (Trabalhador 3).

“Pra mim não esperava benefício, mas sim pro grupo (...). No início eu achava que talvez seria uma escola um pouco diferenciada, quase como uma escola agrícola. Mas na realidade não, ela tem uns quesitos diferentes” (Trabalhador 5).

“Eu já pensava assim de ser informado. (...) Por exemplo, nós sabia que tinha PRONAF, mas nós não pegava, não sabia como fazer” (Trabalhador 1).

“Por ser uma escola um pouco diferenciada, um tipo de escola que a gente não conhecia, a gente esperava que trouxesse só que a gente não sabia o que (...). Eu sabia que uma das prioridades do Terra era sobre a agricultura” (Trabalhador 2).

“Eu achei que pra mim não resolvia nada (...). Porque eu entrei mais pra estudar porque não estava fazendo nada (...). Porque falaram que seria assim tipo uma escola onde poderia ser até um veterinário” (Trabalhador 4).

“Eu esperava que tivesse alguma coisa como uma fábrica, alguma coisa que gerasse emprego aqui, que não precisasse sair pra procurar lá fora. (...). Esperava emprego (...), uma profissão boa, que eu ficasse formada” (Trabalhador 6).

Novamente, a não democratização do acesso a conhecimentos acadêmicos acaba por despertar nesses trabalhadores um sentimento de resgate, através do Terra Solidária, do que lhes foi historicamente negado. Embora a maioria dos entrevistados esperasse obter conhecimentos e, até mesmo, concluir o ensino fundamental, sempre havia um cuidado em não alimentar muitas esperanças nos resultados, em ser cauteloso nos anseios, em aguardar o início do projeto para ver o que ele poderia trazer de retorno a eles e à comunidade.

Uma esperança duvidosa pode-se dizer. Uma esperança que se justifica pela histórica negação do direito à educação e uma dúvida que se entende pelo sofrimento de muito esperar e pouco receber. E não se tratava apenas de acreditar que, enfim, teriam acesso à educação, mas sim, de acreditar que esse projeto poderia ser a educação com que eles sonharam, onde os conteúdos e o método brotariam do trabalho na roça e do saber produzido nesse *fazer* humano. Por isso a curiosidade de ver onde tudo isso iria dar é que lhes movia a participar do projeto.

Para aqueles que esperavam um retorno para a comunidade, já existia uma certa consciência sobre as relações de produção homem e meio ambiente. Quando um dos entrevistados diz que seu desejo era que as pessoas percebessem que o benefício que se poderia ter era aprender a preservar o meio ambiente, a produzir sem destruir, pode-se dizer que há uma consciência para além da dimensão individual, para uma mudança no estilo de vida e na forma de trabalho da comunidade como um todo.

A postura desse trabalhador contempla a possibilidade de que um processo educativo se converta em instrumento capaz de gerar uma consciência que extrapola a dimensão das expectativas pessoais e um engajamento político para a superação das condições opressoras. Por outro lado, entende-se que a conscientização não se dá de forma homogênea; por isso mesmo, o respeito aos diferentes ritmos de compreensão da realidade deve estar sempre presente no processo educativo. O necessário movimento contraditório que vai desde uma visão ingênua a uma postura crítica, reflete a construção psicossocial do homem como produto e produtor da realidade. É através da recuperação dessa interseção homem/realidade que o processo educativo deve ser forjado como possibilidade de conscientização.

Ainda em relação às mudanças na produção agrícola, apontadas pelos trabalhadores, está claro que se trata de uma nova lógica na forma de produzir; trata-se de produzir não para um melhor aproveitamento financeiro, mas para uma vida com mais qualidade e dignidade. Até mesmo os entrevistados que dizem desejar, a princípio, apenas o certificado de ensino fundamental reconhecem que, em relação a produção agrícola, o projeto extrapolou suas expectativas, foi além do que poderiam supor, além do que almejavam minimamente, além do simples certificado.

Para outros trabalhadores, no entanto, o Terra Solidária era esperado como uma escola agrícola e suas falas supõem o entendimento de que uma escola agrícola deveria ser o oposto da escola formal em todos os aspectos. Houve um certo desapontamento

quando descobriram que no Terra havia conteúdos e métodos muito similares à escola formal.

Como se sabe, o projeto foi constituído como uma forma alternativa de oferecer escolarização aos trabalhadores apontando um caminho profissionalizante dentro de suas próprias atividades agrícolas, e essa especificidade do projeto esteve clara para os trabalhadores desde o princípio. Sobre essa profissionalização, o objetivo geral do Terra Solidária sustenta que é finalidade do projeto “estimular o desenvolvimento sustentável e solidário, tendo como base a consolidação da agricultura familiar e suas formas organizativas; a geração de trabalho e renda; e o desenvolvimento de um novo modelo tecnológico baseado em princípios agroecológicos” (Projeto Político Pedagógico, 2001, p. 8).

Em nosso entendimento, o fato é que, para esses trabalhadores, o retorno à escola só se justificava pela possibilidade de uma outra lógica educativa, por uma educação diferenciada e, em nada, comparável à escola formal, tradicional, desinteressada e distante da vida. Apesar do Terra possuir, como diz um dos entrevistados, quesitos da escola formal, seu direcionamento para o trabalho e para vida dos trabalhadores acabou por determinar *aspectos diferenciais* importantes no projeto, aspectos esses que os próprios trabalhadores reconhecem como positivos. Esses *aspectos diferenciais* aparecem nas falas dos entrevistados como sendo a relação democrática e dialógica entre educador e educando, as aulas práticas envolvendo o cotidiano e o trabalho dos alunos, a importância dada à produção agroecológica, o companheirismo e a solidariedade entre os participantes, as aulas adaptadas à disponibilidade dos alunos, sem prejuízo das atividades laborais, e a avaliação como processo e não como resultado.

Outra consideração diz respeito aos entrevistados que depositaram no Terra Solidária anseios que iam além da finalidade e dos objetivos do projeto. Já nos referimos a essa questão na seção anterior quando, nas falas desses mesmos entrevistados, aparece a crença de que o projeto viabilizasse o acesso à formação superior. Aqui está claro, também, que esses entrevistados almejam conquistar espaços e formação que, em muitos momentos, eles mesmos supõem serem impossíveis aos trabalhadores rurais.

É preciso, portanto, entender esses anseios a partir da negação do direito à educação e, posteriormente, da esperança depositada e fantasiada em relação ao projeto educativo *dito* alternativo, revolucionário, diferente. De acordo com a fala dos

entrevistados, o Terra Solidária possui aspectos que se diferenciam da escola formal; aspectos esses que configuram o projeto como algo *novo e alternativo* na perspectiva dos trabalhadores rurais. Mas é preciso entender que para aqueles que tiveram acesso apenas ao mínimo, ao repetitivo e ao formal desinteressado, o *novo* pode parecer redentor, recuperador de todas as possibilidades até então negadas. Não se pode negar ao trabalhador o direito de sonhar com algo melhor para si e para os seus e, menos ainda, culpar o projeto por despertar anseios e alimentar esperanças. São as próprias condições históricas, os direitos negados, a falta de oportunidades que fatalmente podem levar a dois extremos: esperanças de uma vida melhor ou posturas resignadas e fatalistas.

Nesse caso, preferimos a esperança, o sonho de uma educação continuada. Não se considera irrealizável o sonho desses trabalhadores de terem uma formação superior e uma produção rural verticalizada, que gere trabalho e renda e que permita ao trabalhador continuar em suas comunidades. Enfatiza-se essa incompatibilidade entre a finalidade do projeto e o sonho desses trabalhadores como uma evidência e uma denúncia de que a eles sempre foi negado o básico; e o básico a que nos referimos não é o *fundamental*, é muito mais que isso; é o básico ao qual todo ser humano tem direito, é tudo aquilo que pode dar aos homens e às mulheres a possibilidade de se tornarem mais dignos, mais humanos, autônomos, críticos, enfim, é tudo aquilo que faz de cada um *indispensável e insubstituível*.

Trata-se de, como diz Heller (2000), dar a todo homem e a toda mulher a possibilidade de suspensão da vida cotidiana e a assunção destes à condição de *sujeito histórico*. Isso pressupõe o respeito à condição histórica dos indivíduos, à necessidade que cada ser humano tem de se elevar para além do cotidiano, do senso comum, do trivial e desenvolver suas potencialidades na arte, na cultura, na ciência.

Não que haja mundo sem vida cotidiana, não que a vida do homem comum possa ser suspensa em definitivo, mas sim que o homem possa se mover entre a vida imediata e a reflexão crítica sobre o cotidiano, e que esse ir e vir entre o senso comum e o senso crítico seja a base para a construção de uma sociedade mais humana e igualitária (Heller, 2000).

Ter esperança, acreditar no que sempre foi negado, é a possibilidade que esses trabalhadores têm de não aderir à “desesperança **que** nos imobiliza e **que** nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (Freire, 1999, p. 10) (grifos nossos). Não se pode “prescindir da

esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade; **isso é frívola ilusão, mas há que se considerar também que**, enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 1999, p. 10-11) (grifos nossos).

Como diz Paulo Freire (1999), a esperança tem que ser historicamente constituída para não se reverter em sonho utópico. Em cada trabalhador há que se cultivar uma esperança que mova em direção a conquistas pequenas que, quando somadas, podem render grandes mudanças em suas vidas.

E, em se falando de resultados fomentados pelo processo educativo, é possível dizer que, a despeito dos limites, o projeto Terra Solidária provocou mudanças na vida dos trabalhadores rurais. Mudanças nem sempre perceptíveis na vida prática e imediata, mas explícitas em suas falas quando se referem às suas concepções, às suas relações e aos seus valores. Quando questionados sobre a importância do projeto em suas vidas os trabalhadores dizem que:

“O Terra foi importante na minha vida porque foi através do Terra Solidária que foi criada a cooperativa de créditos” (Trabalhador 7).

“O Terra foi importante pra mim porque o conhecimento que eu tive, pra mim foi uma coisa que, pra mim, acho que nunca eu vou esquecer” (Trabalhador 8).

“Não só o conteúdo, a gente aprendeu a falar no microfone, a gente aprendeu a não ter medo, saber que todo mundo é igual. A gente tinha medo que um outro chegava ali bem vestido, o prefeito no caso (...). Depois a gente começou a sentir assim que todo mundo é igual (...). O ser humano tem que ser tratado com igualdade” (Trabalhador 9).

“Com certeza o Terra foi muito importante na minha vida, porque a gente se sente assim mais valorizado, se sente mais grupo, é mais solidário” (Trabalhador 10).

“O Terra foi importante na minha vida porque eu me capacitei mais. O meu conhecimento foi bem mais avançado do que eu era antes” (Trabalhador 11).

“Eu acho que foi um dos marco muito importante (...). Porque muda principalmente muito a consciência da gente, porque antes a gente não tinha consciência do que estava acontecendo com a natureza, com os vizinhos, o que está passando no mundo” (Trabalhador 3).

Está claro nas falas acima que o projeto foi importante na vida dos trabalhadores. Seja pelo fato de ter possibilitado acesso a benefícios antes

desconhecidos (créditos agrícolas, etc.), pela auto-estima recuperada, pelo estreitamento dos laços de solidariedade e companheirismo entre os trabalhadores, pela conquista de uma consciência ecológica e política, ou, ainda, pelo simples fato de terem concluído o ensino fundamental.

Qualquer que seja o resultado individual, para cada um desses trabalhadores há, sempre, a premissa do resgate de seus direitos e de sua dignidade. Sentir-se um *igual* diante dos que representam o poder é um grande passo para recuperação da auto-estima, para que os trabalhadores não se sintam inferiorizados diante daqueles para os quais concederam o poder. Há uma clara diferença de postura e de visão sobre as relações de poder quando um dos trabalhadores diz: “a gente tinha medo que um outro chagava ali bem vestido, no caso o prefeito (...). Depois a gente começou a sentir assim que todo mundo é igual (...). O ser humano tem que ser tratado com igualdade” (Trabalhador 9).

E mais ainda, o sentimento de solidariedade indica a consciência de *ter parte* e de *ser parte* de um grupo, de perceber-se *participe* de uma comunidade não apenas pela proximidade física das relações, mas principalmente porque compartilham tanto a possibilidade de uma vida com dignidade, quanto as privações sociais das quais são vítimas.

A identidade grupal desses trabalhadores brota de suas relações de trabalho, de suas histórias de vida, do pertencimento a uma comunidade rural. Isso porque “lo que la identidad grupal requiere es que exista una totalidad, una unidad de conjunto, y que esa totalidad tenga una peculiaridad que permita diferenciarla de otras totalidades” (Martín-Baró, 1989, p. 208).

No entanto, isso não quer dizer que todos os trabalhadores sejam iguais em suas características. Quando um dos trabalhadores diz “a gente se sente assim mais valorizado, se sente mais grupo, é mais solidário” (Trabalhador 10), fica claro que a comunidade, enquanto unidade, fornece-lhes a base para que se sintam *parte* do grupo; mas a forma como cada um internaliza esse pertencimento é pessoal e particular.

No caso desses trabalhadores, há a pertença objetiva que lhes faz *participe* da comunidade. De outro lado, suas falas mostram a consciência desse pertencimento. É essa consciência que permite perceberem-se trabalhadores rurais enquanto coletividade, pois “la pertença subjetiva de una persona a un grupo supone que el individuo tome a esse grupo como una referencia para su propia identidad o vida” (Martín-Baró, 1989, p. 213). Há um despertar da consciência de pertencimento à comunidade que brota da solidariedade crescente, da aproximação dos laços e das relações, e, também, do

reconhecimento de que as privações, as necessidades, os sonhos e as idealizações são comuns, e é isso que os une enquanto classe.

Ainda em relação à importância do Terra para os trabalhadores, vale dizer que os conhecimentos acadêmicos são aludidos de forma difusa e inconstante. Há uma ênfase muito maior ao fortalecimento da solidariedade, da auto-estima e da consciência ecológica e política. Por se tratar de um projeto de educação formal esse fato pode parecer, no mínimo, curioso. Entretanto, o flagrante desinteresse dos trabalhadores pelo conteúdo não é uma característica do Terra Solidária, visto que, não raras vezes, na escola formal os conhecimentos acadêmicos têm menos importância, para os alunos, que os valores cultivados nas relações cotidianas.

Entretanto, considerando-se as falas dos entrevistados, esse fato se explica pela relação democrática estabelecida entre educador e alunos, pelo caráter de trabalho coletivo que é dado ao processo educativo, pelos fatos da vida concreta que permeiam a prática pedagógica e, ainda, pelo fato de que mesmo quando não há aula, a comunidade e as relações continuam lá, vivas. É essa proximidade do contato humano que faz com que os trabalhadores percebam de forma mais clara a importância dos sentimentos de solidariedade, respeito e companheirismo em suas relações concretas. Daí porque, para os trabalhadores, esses valores têm mais importância que os conhecimentos acadêmicos.

Nesse sentido, entendemos que o Terra Solidária possui um caráter que se aproxima muito mais das práticas de trabalho comunitário do que dos processos de escolarização. Sendo assim, cabe perguntar sobre a relevância da escolarização como um dos objetivos fundamentais do projeto. Entendemos que sua função política seria muito mais fértil para a formação da consciência de classe dos trabalhadores rurais, se tivesse como centralidade o incentivo à organização auto-gestionária da comunidade. Essa premissa secundariza a necessidade da CUT oferecer escolarização e recoloca o Terra como uma possibilidade de educação popular e não como substituto da escola formal. Mesmo porque, um processo educativo que fomente a organização auto-gestionária e a politização dos trabalhadores pode levar à lutas e reivindicações por uma escola rural que responda às necessidades escolares dos trabalhadores. Isso sim é educar para a autonomia, para a conscientização, para a mobilização e, conseqüentemente, para a conquista de uma vida digna para a coletividade dos trabalhadores.

A questão da *consciência de pertencimento* também está presente quando examinamos as falas sobre as mudanças ocorridas na comunidade e na vida (pessoal e profissional) desses trabalhadores. Além disso, novamente as repostas apontam para:

organização e consciência política da comunidade; reorganização da lógica da produção agrícola no sentido de uma racionalidade agroecológica; aumento dos laços de companheirismo e solidariedade entre os trabalhadores; recuperação da auto-estima, da identidade e do pertencimento dos trabalhadores. As opiniões abaixo citadas corroboram nesse sentido:

“Depois do Terra tem mais companheirismo entre as pessoas (...). Agora as pessoas têm essa consciência de que não deve usar agrotóxico, não deve fazer queimada porque sabe o que provoca” (Trabalhador 8).

“Eu aprendi que dentro de casa não é o homem que manda, é dividir tarefas. (...) Acho que os direitos são iguais e os deveres também são iguais (...). Nós trabalhava com adubo, produtos químicos, depois a gente parou de usar (...), a gente não usa nada de produtos químicos. (...) Eu vi, também, muitas pessoas da nossa turma, que eles eram voltado à política do assistencialismo (...). E essas pessoas se transformaram, eles aprenderam uma outra visão” (Trabalho 10).

“Eu acho que o processo, ele trouxe bastante mudança, mas ele é lento. (...) Então é um processo de organização, é um processo de conhecimento que a gente, antes, a gente usava muito adubo químico e hoje a gente usa menos (...). Nós criamos a cooperativa do crédito que ajudou a gente, muitos agricultor que não tinha acesso a crédito” (Trabalhador 11).

“Fez eu entender um pouco mais o sofrimento deles. Então deu motivo pra eu ficar mais e ajudar quem está precisando (...). Porque na verdade, antes do Terra Solidária, ninguém sabia o que era agricultura familiar. Na verdade eles próprios se olhavam e eles não sabiam quem eles eram. Eles não sabiam qual que era o papel deles, a profissão deles (...). O Trabalho na lavoura mudou foi totalmente, o pessoal que participou acabou totalmente com os venenos, agrotóxicos” (Trabalhador 5).

“Ele atingiu tudo, o viver da pessoa, desde gênero, tudo a gente estudou. (...) Pra mim mudou o conhecimento. Digamos assim, mudar mesmo eu acho que ainda não está bem na hora de mudar, porque ainda é um início de processo. (...) Uma coisa que a gente já mudou, por exemplo, é o trabalho na agricultura (...). Então existe uma conscientização” (Trabalhador 2).

“Não mudou na vida profissional, porque eu não estou empregada, ainda estou em casa, estou dependendo dos meus pais e não tenho meu emprego. Então eu não sou independente (...). Acho que depois do curso é que as pessoas estão

aprendendo mais a lidar com a terra, as plantações, não estão usando mais agrotóxico” (Trabalhador 6).

Em geral, percebe-se uma visão muito otimista em relação aos resultados. A maioria dos entrevistados diz terem ocorrido grandes mudanças na vida pessoal e profissional e, também, na comunidade. Na vida pessoal os resultados mais apontados indicam mudanças nas relações sociais dos trabalhadores com seus iguais e consigo mesmo. O aumento do companheirismo, da solidariedade e o incentivo à organização comunitária, apontam para uma consciência da comunidade enquanto coletividade (grupo) e para um sentimento de pertencimento que reafirma os laços entre esses indivíduos.

Os trabalhadores se reconhecem e se identificam na relação com os outros trabalhadores à medida que a vida cotidiana, os problemas, as dificuldades enfrentadas são comuns a todos. É esse reconhecimento de vida e trabalho comuns que, por sua vez, impulsiona o desejo de somar forças, de se organizar para o enfrentamento e resolução dos problemas.

As mudanças ocorridas na vida profissional, em geral, vão ao encontro das mudanças apontadas na comunidade como um todo. Essa complementaridade de resultados, que ora se somam e ora se repetem em situações diferentes, reflete o teor comunitário da vida cotidiana no campo. É compreensivo que os resultados ocorridos na vida profissional e na comunidade se aproximem, em muitos aspectos, uma vez que todos os alunos do Terra Solidária nasceram na zona rural, foram ou são trabalhadores rurais, moraram ou moram em comunidades rurais.

Portanto, já que a atividade central da economia rural é a produção agrícola, à medida que vão se consolidando mudanças no âmbito profissional, o próprio viver cotidiano da comunidade também muda. Dito de outra forma, ao passo que a maneira tradicional de cultivar vai sendo substituída por um modelo agroecológico, auto-sustentável, os hábitos consolidados, os costumes, o trato dispensado à natureza, a forma de entender a relação homem e meio ambiente vai, também, se modificando.

É um dado interessante que apenas dois dos entrevistados tenham se referido a uma mudança nas relações de gênero. Isso não significa, no entanto, que apenas esses trabalhadores tenham tido oportunidade de discutir sobre a necessidade de uma nova lógica nas relações sociais e na divisão social de trabalho. Significa que apenas para esses entrevistados a questão de gênero teve uma repercussão relevante na vida; um

significado capaz de lhes fazer perceber a necessidade de mudança na forma de ver e agir diante das atribuições de tarefas no espaço familiar.

Isso pressupõe uma hipótese, qual seja, a de que as mudanças de práticas internalizadas pelas ações rotineiras – como, por exemplo, a utilização de agrotóxicos – estão mais suscetíveis a mudanças que concepções e valores constituídos como verdades; valores esses que alicerçam e sustentam a vida cotidiana de forma mais ou menos organizada. Ou seja, os papéis sociais e a divisão de trabalho entre homens e mulheres são valores que estão, de tal forma, internalizados que uma postura reflexiva sobre eles e, ainda, uma mudança de concepção e de postura pressupõe um processo lento de conscientização a partir de uma nova base valorativa.

Outro dado interessante diz respeito à forma como os entrevistados percebem o ritmo das mudanças. Apenas dois dos entrevistados referem-se às mudanças ocorridas como um processo e que, como tal, é lento e a longo prazo. Esses trabalhadores não negam que tenha havido modificações na forma de viver, de trabalhar e, mesmo, nas crenças e nos valores cultivados pelos trabalhadores. Mas, para eles, as mudanças devem ser vistas com cautela, como um *vir a ser* que se modifica dia-a-dia, como um processo paulatino que se inicia com a internalização de um novo conhecimento e que, aos poucos, vai gerando uma nova prática.

Entretanto, é possível entender o otimismo imediatista dos demais entrevistados como uma forma de expressar a expectativa, a espera por mudanças antes não vislumbradas em função das condições concretas de existência. À medida que surge uma possibilidade de mudança, as esperanças são depositadas no instrumento, nesse caso, na educação; o outro lado fundamental da mudança, a predisposição do homem de mudar a própria vida, não é mencionado.

Está claro que a educação, por si só, não transforma a realidade; ela impulsiona, alimenta, rega a mudança. A educação não prescinde da ação humana para se traduzir em mudança, para provocar novas atitudes e novas mentalidades. Entretanto, em muitos momentos das falas dos trabalhadores, há uma fé redentora no processo educativo, uma fé que não pressupõe o homem trabalhador se predispondo a provocar as mudanças necessárias; uma fé que impregna de magia o instrumento educativo e lhe tira o caráter histórico.

A educação é uma ação mediada pelo homem, pela sua ação interventora. O que se desdobra de um ato educativo depende, portanto, do que se proponham fazer os indivíduos envolvidos em tal prática. Nesse sentido, a mudança não é mágica, é

histórica e está diretamente condicionada à forma como é compreendida, conduzida e apropriada pelas pessoas que participam de um processo educativo dito transformador. Nenhuma ação educativa é transformadora pelo simples fato de ser denominada como tal, mas sim pelo uso que for feito dela por todos os envolvidos no processo.

Outra questão relevante que se destaca nas falas, de forma geral, diz respeito aos resultados para a vida profissional. Apenas um entrevistado diz enfaticamente não ter obtido qualquer mudança em sua vida profissional depois do Terra Solidária. Isso porque seus anseios em relação à vida profissional vão de encontro ao que propunha o projeto. Enquanto o Terra objetivava potencializar a produção dos agricultores no sentido da agroecologia e da auto-sustentabilidade, esse entrevistado vislumbrava uma formação profissional e escolar que lhe proporcionasse um outro estilo de vida que não o rural. Suas expectativas de vida melhor e com dignidade se sustentavam em um outro tipo de trabalho e de vida, a saber, a vida urbana.

Nesse caso não se pode dizer que houve um fortalecimento da identidade e do pertencimento rural; ao contrário, o fato mesmo de suas expectativas não terem sido respondidas, somado às precárias condições de vida da população rural, pode ter fragilizado ainda mais sua identidade em relação às suas origens rurais.

O fato é que, não raras vezes, em função das dificuldades encontradas pelos trabalhadores rurais para ter acesso à educação e demais recursos que chegam primeiro à cidade, a zona urbana possui um certo fetiche, um ar de vida fácil e moderna que atrai a atenção dos que estão distantes de sua real selvageria e desigualdade.

Por isso, uma educação popular para trabalhadores rurais deve preocupar-se em quebrar a oposição negativa entre urbano e rural, deve desencadear um processo de conscientização da população rural sobre sua importância no conjunto das relações sociais. Trata-se de uma conscientização alicerçada na possibilidade de que pode haver vida digna no campo; uma conscientização que leve o trabalhador rural a se organizar e lutar por sua permanência no campo com as condições mínimas para produzir e viver com qualidade e dignidade.

Outra questão em relação aos resultados, diz respeito à forma e à intensidade da participação sindical e comunitária dos trabalhadores depois do Terra Solidária. Nesse ponto, especificamente, é preciso considerar primeiramente que existiam diferenças significativas entre a participação política dos trabalhadores de Cerro Azul e Itaperuçu antes da efetivação do projeto.

Segundo os trabalhadores de Cerro Azul, suas participações políticas sempre estiveram no âmbito dos problemas imediatos da comunidade. Nenhum deles tivera, antes do Terra Solidária, qualquer tipo de envolvimento sindical. A não participação no sindicato se deve, segundo eles, à falta de consciência sobre a importância do sindicato para organização política dos trabalhadores e, também, pela não existência de um sindicato comprometido com os interesses dos trabalhadores.

De outra feita, há uma indicação de mudanças na forma e na intensidade da participação comunitária após o Terra Solidária, mudanças essas que não se efetivam, na mesma medida, em relação à participação sindical. Sobre isso dizem os trabalhadores de Cerro Azul:

“Depois do Terra minha participação mudou. Eu acho que aumentou ainda, aumentou e bastante. (...) Então agora nós estamos pra fundar o sindicato da agricultura familiar (...). Isso tem haver com o Terra Solidária porque é uma parceria pra conseguir mais força junto aos órgãos públicos. É uma arma que os agricultor têm (...). Então a gente conheceu um pouco mais e está tentando trazer isso pra região” (Trabalhador 3).

“Mudou bastante porque a gente fica com mais força pra lidar com as dificuldades, sabe que a gente não está sozinho que tem mais um grupo, que têm várias pessoas que estão junto (...). No sindicato agora estou sentindo vontade de participar. (...) Só já com a cooperativa de crédito a gente vai estar interligado já com o sindicato” (Trabalhador 5).

“Mudou minha participação porque me deu mais conhecimento. Eu trabalhava, por exemplo, com a associação, e continuo embora com mais conhecimento agora, com mais facilidade pra trabalhar (...). Olha, veja bem, antes a gente nem sabia pra que servia um sindicato, porque a gente via esse sindicato aqui mais a gente nem sabia pra quê que servia porque nunca teve nenhum benefício dele pra ninguém (...). Então isso que a gente vê, que eu acho que nós temos a necessidade de um bom sindicato, que ainda nós não temos” (Trabalhador 2).

Como se pode ver, a forma e a intensidade da participação comunitária mudou no sentido da qualidade e da perspectiva de um trabalho coletivo. Isso porque há um entendimento de que as forças somadas têm mais poder para reivindicação dos direitos sociais. O Terra Solidária acabou por intensificar a liderança de alguns trabalhadores, bem como fez com que todos aqueles que fizeram o curso sejam vistos, desde então,

como lideranças em potencial. Isso se dá, em certa medida, pela compreensão de que quem tem acesso a conhecimentos tem mais a contribuir e, até mesmo, pela idéia errônea de que um líder tem que ter, necessariamente, passado pelo banco da escola.

Portanto, o fato dos entrevistados concluírem o ensino fundamental os tornou referências dentro da comunidade e, esse processo de concessão de credibilidade, redefine as relações de poder na comunidade a partir da centralidade do conhecimento formal, academicamente reconhecido, em subordinação do conhecimento popular.

Não se pretende negar a intensificação da organização e da participação comunitária pós Terra Solidária. Entretanto, é preciso que se entenda a contradição interna dessa mudança, pois, ao mesmo tempo em que ela traz aspectos positivos à comunidade, dissemina, também, um valor ideologicamente instituído que desvaloriza o conhecimento popular. Dito de outra forma, se um de um lado o conhecimento formal adquirido reforça a organização política da comunidade, de outro, secundariza o conhecimento popular à medida que induz a centralidade do conhecimento formal.

Na fala dos entrevistados está explícito que o Terra provocou uma certa conscientização sobre o poder da comunidade, sobre a força da coletividade e do quanto é motivante saber que não se luta sozinho, mas ao lado de seus iguais. É claro que a fala, nela mesma, não pressupõe uma participação política efetiva, por outro lado, a fala revela uma predisposição para o engajamento, uma visão crítica sobre a necessidade de se assumir a responsabilidade pelas possíveis mudanças da realidade concreta. Em nosso entendimento, essa visão crítica se figura como um ponto de partida, como uma possibilidade, ainda que no plano subjetivo, de concretização da organização e participação política desses trabalhadores.

O fato de sempre reaparecer a questão do sentimento de coletividade, em vários momentos das falas dos trabalhadores, pode indicar que o grande resultado desse projeto foi recuperar o sentimento de pertencimento que desencadeia um reconhecimento da identidade e que reforça a auto-estima. Daí deriva um processo que faz com que, através da vida, do trabalho e da cultura compartilhada esses trabalhadores se sintam valorizados, reconhecidos e, mais que isso, sintam-se valorizados por si mesmos, por reconhecerem e respeitarem mutuamente o que são enquanto coletividade.

Em relação à participação sindical, no entanto, as mudanças apontam muito mais para uma conscientização no plano subjetivo que, até então, não se desdobrou em ações concretas. Para esses trabalhadores o Terra tem o mérito de ter lhes mostrado a grande importância e o poder político da organização dos trabalhadores, de ter lhes despertado

para a necessidade da organização política sindical que fortalece o poder de reivindicação e de conquista dos trabalhadores.

Entretanto, isso não tem pressuposto qualquer ação efetiva no sentido da consolidação da organização sindical. O que se percebe, na verdade, é uma certa cautela ou, até mesmo, um processo de amadurecimento para o afloramento de um sindicato que, de fato, responda às necessidades dos trabalhadores. Por outro lado, apesar de todos os entrevistados demonstrarem interesse em participar do sindicato, isso pode ser apenas reflexo de um discurso politicamente correto internalizado em função do Terra Solidária. O fato é que, no caso dessa comunidade especificamente, o tempo dirá sobre o nível da conscientização política desses trabalhadores em relação à participação sindical.

A forma e a intensidade da participação política dos entrevistados de Itaperuçu se desenha diferentemente da participação dos entrevistados de Cerro Azul. Todos os trabalhadores de Itaperuçu já participavam na comunidade antes do Terra Solidária. Tratava-se de uma participação direcionada para várias vertentes, desde problemas imediatos da comunidade, até questões mais amplas, de cunho humanístico e político-partidário. Além dessa participação já havia uma certa organização sindical na qual alguns trabalhadores já estavam envolvidos.

De forma geral, pode-se dizer que em Itaperuçu já havia, antes do Terra, uma organização política e um processo de participação dos trabalhadores muito mais consistente que na comunidade de Cerro Azul. Essa diferenciação é um aspecto definidor dos diferentes resultados em relação à organização sindical nas duas comunidades. Sobre as mudanças em relação à participação comunitária e sindical depois do Terra Solidária, os trabalhadores de Itaperuçu dizem que:

“Depois do Terra incentivou a participação na comunidade (...). Não participava do sindicato porque não tinha conhecimento, o que era o sindicato. Depois do Terra mudou, hoje eu sou vice-presidente do sindicato” (Trabalhador 7).

“Depois do Terra mudou um pouco (...). Quando a gente ia falar tinha mais expressão a mais, concatenava, assim, direito (...). E depois do Terra eu estou participando, não tenho cargo nenhum, mas eu acho que mudou bastante. A gente tá sempre aí pra ajudar o sindicato. O sindicato é uma força que nós temos, uma ferramenta que nós podemos até usar pra nossas reivindicações” (Trabalhador 8).

“Depois do Terra diminui minha participação porque não precisava mais de mim tá lá dando curso, ensinado coisa pra elas. Elas mesmo fazem hoje, eu não preciso mais tá na comunidade (...). Mudou, porque a gente vê que nem o sindicato, através do sindicato, ele é uma entidade que pode ajudar bastante, se tiver pessoas que tenham vontade dentro do sindicato pode mudar” (Trabalhadora 9).

“Depois do Terra Solidária a minha participação na comunidade mudou porque eu voltei ao normal do que era antes, ou até mais ainda. (...) Eu me vejo obrigado a fazer isso porque, eu como cidadão, eu tenho que fazer minha parte (...). Eu não tinha visão do quê que significava pra o agricultor o sindicalismo. Aí depois (...), eu fui me inteirando de corpo e alma” (Trabalhador 10).

“Mudou porque daí a gente viu como é que tinha que juntar as pessoas, se organizar junto, participar, se conhecer, mudou muito (...). Porque antes eu pensava que o sindicato rural, da agricultura familiar, só fazia aposentadoria do INSS (...). E nós se organizamos e conseguimos vários créditos trabalhando no sindicato depois que nós passamos pro projeto” (Trabalhador 11).

“O projeto Terra Solidária ele empurra pra que você debata mais a fundo, ver o quê que nós temos de direito e qual que é nosso dever, também, dentro do Estado. (...). Eu sempre penso assim que o sindicato ele não tem que só organizar o trabalhador pra esperar um auxílio maternidade (...), mas sim buscar recurso pra que o agricultor viva melhor. (...) Depois do Terra essa minha participação esfriou bastante devido ao meu trabalho” (Trabalhador 12).

Da mesma forma que os trabalhadores de Cerro Azul, os trabalhadores de Itaperuçu se sentem mais preparados para a participação depois do Terra Solidária. A liberdade de expressão, a segurança no falar e defender o que pensam contribuem para que esses indivíduos se sintam em condições de igualdade em relação aos seus iguais e, também, em relação a outros grupos e pessoas que não compartilham com eles a mesma condição social e política.

Fica evidenciado, no entanto, que enquanto para alguns a participação ficou mais intensificada, para outros, a participação diminui em função do excesso de trabalho, da falta de disponibilidade e, até mesmo, pela compreensão de que o desenvolvimento da autonomia da comunidade foi muito significativo a ponto de prescindir da interferência direta das lideranças.

Nossa compreensão sobre a intensificação ou diminuição da participação dos trabalhadores das duas comunidades é a de que o Terra Solidária, a despeito do menor

grau de participação de alguns entrevistados, proporcionou maior qualidade à participação política comunitária. Qualidade essa que se revela, no nosso entendimento, não pelo quanto se participa, mas sim pelas contribuições dadas as discussões e a resolução coletiva dos problemas enfrentados.

Quanto à participação sindical em Itaperuçu, pelo fato de já existir um certo envolvimento político de alguns trabalhadores antes do Terra Solidária, as mudanças se configuram de forma diferente daquelas percebidas em de Cerro Azul. Para aqueles trabalhadores que não participavam do movimento sindical, o ingresso foi imediato e o envolvimento começou antes mesmo da conclusão do curso.

Nesse caso, a consciência política sobre a necessidade de que os trabalhadores precisam lançar mão da organização sindical, como um instrumento de luta e reivindicação, foi sendo forjada à medida que o curso avançou. Isso culminou, como se pode ver, em um sindicato consolidado e ativo. Um indicador do avanço da consciência política e sindical dos trabalhadores é a eleição, para a presidência do sindicato, de dois trabalhadores que até então não tinham nenhuma participação no movimento.

A mudança na participação dos trabalhadores que já estavam envolvidos no movimento foi mais no sentido da qualidade das contribuições dadas à condução e organização do sindicato. Nesses casos, há uma ruptura com a forma mecânica, assistencialista e desinteressada, com a qual o sindicato era visto; ruptura essa que se percebe pelo abandono da visão anterior sobre a função do sindicato (de agilizar a aposentadoria), e a assunção de uma nova concepção sobre o movimento, a saber, a de que ele é um poderoso instrumento político que pode fomentar grandes mudanças nas condições de vida dos trabalhadores.

Pelo dito, entendemos que a participação sindical e comunitária dos trabalhadores, tanto em Cerro Azul quanto em Itaperuçu, ganha uma força a mais no que diz respeito à capacitação dos trabalhadores em função do processo de reflexão e da conscientização sobre a necessidade de participar, de somar esforços para a reivindicação e conquista de direitos.

Entretanto, fica evidente que a existência de espaços de participação somada a um processo educativo, que gera conhecimento e conscientização, pode produzir um resultado mais imediato no exercício político dos trabalhadores. Essa premissa é reforçada quanto se percebe que, de um lado, no que tange a participação comunitária, os resultados nas duas comunidades são similares, de outro, as mudanças ocorridas na

participação sindical são mais efetivas em Itaperuçu onde já havia uma certa organização do movimento.

Em resumo, os trabalhadores parecem assumir a participação como responsabilidade pela construção histórica da vida presente (Montero, 1996). Isso porque, uma vez que a vida cotidiana se caracteriza por pensamentos superficiais, é possível perceber um processo de desenvolvimento da consciência crítica quando os entrevistados se colocam crítica e reflexivamente diante da realidade social (Sandoval, 1994).

Por outro lado, o processo de conscientização se faz presente na organização ou na intenção de organização por melhores condições de vida. Há nesse fato uma prática autogestionária de luta pelos seus direitos, resgate da dignidade e o exercício democrático da cidadania.

Porém, a participação só pode ser entendida na complexidade dialética dos aspectos que levam os indivíduos a se engajarem politicamente com mais ou menos comprometimento (Montero, 1996). Nesse sentido, entendemos os diferentes níveis de participação e organização das comunidades como sendo reflexo do fato de que a conscientização e o engajamento político têm ritmos e graus diferentes para os indivíduos.

A forma subjetiva como cada um percebe a importância do engajamento político envolve não apenas a percepção dos objetivos coletivos, mas também os interesses e os valores individuais. Embora a organização popular gere interesses compartilhados, ensinamentos e aprendizagens que se traduzem em ações conscientizadoras e socializantes, colaboração material e espiritual e comunicação horizontal, qualquer processo coletivo esbarra na dimensão subjetiva que é a individualidade mesma de cada homem e de cada mulher (Montero, 1996).

Pode-se dizer que no Terra Solidária, em particular, o processo de conscientização dos trabalhadores constitui-se como um *dever*, como uma construção refletida e forjada a cada dia no plano individual e no plano coletivo, na subjetividade e na materialidade da vida cotidiana. Mas entendemos que a conscientização, a ultrapassagem do senso comum, deve conduzir os indivíduos a uma forma consciente e organizada de luta por melhores condições de vida. (Salvador, 1994).

Nesse sentido, há que se questionar sobre a continuidade desse processo de organização e participação após a finalização do Terra Solidária. A organização sindical dos trabalhadores rurais dessas comunidades deve estar articulada à luta maior da classe

trabalhadora. Entendemos que o Terra Solidária deve se configurar como o *ponta pé inicial* para um processo de luta por melhores condições de vida que inclua a totalidade dos trabalhadores (rurais, urbanos, incluídos e excluídos). O processo educativo implementado nessas comunidades não pode ter um fim nele mesmo sob pena de reproduzir as práticas de educação e intervenção social que ao finalizarem caem no vazio.

Não se trata de defender uma postura assistencialista ou, ainda, de uma visão pessimista sobre a capacidade de organização dos trabalhadores rurais. O fato é que, para que o Terra se configure como um projeto educativo classista, orgânico e contra-hegemônico, a CUT precisa alimentar e fomentar a organização de forma a incluir também os trabalhadores que não participaram diretamente do projeto. É esse caráter de continuidade, de permanência, de processo histórico que fará o Terra se constituir como uma alternativa de educação popular regada e forjada dia-a-dia.

Portanto, o sindicato enquanto instrumento político de organização da classe trabalhadora não pode cair no conto do *fizemos nossa parte*. Não se trata, tão somente, de *ensinar o homem a pescar*, mas sim de criar uma coletividade cada vez mais articulada, unificada e emprenhada na difícil tarefa de contribuir para a construção de um mundo melhor. Trata-se ainda, de primar pela necessidade da participação direta da população na reivindicação de seus direitos e para a conquista das condições básicas de uma vida com dignidade. Utópico ou não, entendemos que esse é o pressuposto para a efetivação da condição histórica de cada homem e de cada mulher.

Conclusão

Ainda é tempo de incluir essas vidas, nossas vidas, no seu sentido próprio, no seu sentido verdadeiro: o sentido, muito simples, da vida, da dignidade, de seus direitos. Ainda dá tempo de subtrai-los ao bel-prazer daqueles que os ridicularizam (Forrester, 1997).

Primeiramente, é importante dizer que, em nosso entendimento, a conclusão de um trabalho científico é sempre provisória e limitada. Ela responde a uma questão determinada que se problematiza em um momento dado, o que não significa, evidentemente, relativizar em termos absolutos as respostas dadas às questões investigativas que se nos apresentam em um estudo.

O fato é que entendemos o homem em sua práxis, que cria e recria o mundo, como sendo historicamente determinado. Dessa premissa deriva o caráter também histórico, portanto, mutável e provisório dos fatos sociais e/ou dos significados atribuídos a eles. É esse caráter histórico que torna pertinente os questionamentos feitos à formação sindical cutista em torno dos quais essa pesquisa foi desenvolvida.

Vale lembrar que o movimento sindical carrega uma história formativa de avanços e retrocessos que reflete sua inerente contradição. Trata-se de uma formação sindical que vem desde um longo período de tutela estatal, passando por uma passagem autonomia formativa e chegando à atualidade na qual, a despeito de sua história de luta, o movimento sindical faz parceria com Estado substituindo-o no oferecimento de escolarização e profissionalização.

Essa retomada histórica é fundamental para entender as práticas formativas adotadas pela Central Única dos Trabalhadores a partir de meados da década de 90. Isso porque, uma vez que a CUT foi criada em um período de luta pela redemocratização do país e pela consolidação de um sindicato autônomo e desatrelado do Estado, só é possível entender suas práticas formativas a partir da conjuntura que se configurava no Brasil no momento em que ela assumiu, em certa medida, a responsabilidade social pela educação do trabalhador; responsabilidade essa que a CUT, enfaticamente, cobrou do Estado ao longo de sua história.

Não há dúvida, e realmente queremos crer nisso, que o avanço das políticas neoliberais e a reestruturação produtiva, processos que geraram mais do que nunca

desemprego em massa e, por isso mesmo, a desarticulação do movimento sindical, acabaram por motivar a redefinição das políticas de formação da Central como forma de responder às novas necessidades da classe trabalhadora.

Uma vez que a redefinição planetária das relações Capital - Trabalho resultaram num processo desumano de substituição do homem pela tecnologia avançada, as questões de formação e de apropriação do conhecimento passaram a ser os problemas imediatos da classe trabalhadora. Isso porque, na atualidade, não se trata de defender condições humanas de trabalho, carga horária menor, tempo de lazer, salários justos, dentre outras reivindicações, trata-se, na verdade, de uma luta desenfreada para manter o emprego, ainda que sob condições desumanas.

Nesse sentido, capacitar os trabalhadores de acordo com as novas exigências do Capital passou a ser a obsessão das organizações sindicais. Metaforicamente, o Capital amarrrou as pernas, cerrou a boca e cortou os pulsos dos trabalhadores. O desemprego causado pela reestruturação produtiva provocou, para dizer o mínimo, a morte súbita do movimento sindical pelo fato de que, antes, se lutava por condições de trabalho justas. Hoje se luta pela permanência de alguns poucos no mercado formal de trabalho e, o que é pior, luta-se pela manutenção do emprego sem a menor garantia de que isso será possível. De outra feita, a qualificação dos trabalhadores não serve apenas ao intuito de mantê-los empregados; serve também para criar possibilidades de trabalho para aqueles que já foram excluídos do mercado formal.

Essa conjuntura explica o fato de a CUT desenvolver projetos de escolarização e profissionalização. Explica, mas não justifica. Entendemos que as políticas econômicas e sociais do neoliberalismo deixam poucas alternativas à classe trabalhadora, mas, à medida que o sindicalismo sucumbe aos seus caprichos e atende as suas exigências, deixando de lado a luta por trabalho e vida digna para todos, o movimento se fragiliza ainda mais. E não é só isso; se a existência histórica do movimento sindical pressupõe oposição ao Capital e ao Estado, espera-se que a classe trabalhadora se negue a participar do jogo desigual imposto pelo capitalismo.

Embora se trate da vida imediata dos trabalhadores, e entendemos isso como condição de humanização, espera-se que o movimento cumpra sempre sua função política e social de exigir que todos tenham condições de manter suas vidas de forma digna. Se de um lado, é compreensivo que a CUT busque alternativas para os problemas imediatos da classe trabalhadora, de outro, à medida que ela traz para si a responsabilidade pela educação do trabalhador, minimizando o papel social do Estado,

ela nega sua própria história reivindicativa e compactua com as políticas neoliberais que solaparam o movimento sindical nos últimos anos.

Em última instância, essas novas práticas formativas do movimento cutista corroboram as idéias de *cidadania outorgada* e *partição indireta* que foram sendo consolidadas no Brasil no início dos anos 90, quando as ONGs do Terceiro Setor passaram a assumir a interlocução entre Estado e a população. Como já foi dito anteriormente, a parceria entre ONGs e Estado cumpre o papel de minimizar a responsabilidade social do Estado e de pôr em xeque a necessidade da participação da população, através de suas organizações, na reivindicação de seus direitos e na definição dos rumos do país.

Quanto ao Terra Solidária, as falas dos entrevistados indicam que, em alguns aspectos, o projeto provocou mudanças em suas vidas pelo fato de que o processo educativo esteve pautado no trabalho, no cotidiano e nas necessidades dos trabalhadores rurais. Nesse sentido, a despeito de alguns distanciamentos entre aquilo que o Terra se propunha oferecer e as expectativas dos trabalhadores, esse projeto pode se configurar como uma prática educativa verdadeiramente classista, organicamente comprometida com os trabalhadores rurais. Essa possibilidade de formação classista do Terra Solidária vem se desenhando, ainda que de forma lenta, na mentalidade diferenciada, na postura crítica e no processo auto-gestionário de organização e participação política das comunidades que investigamos.

As falas dos entrevistados sinalizam que a participação em suas comunidades e no sindicato não apenas intensificou como ganhou mais qualidade em função do processo de instrumentalização e das informações que receberam sobre seus direitos. Hoje os trabalhadores dizem perceber com mais clareza os mecanismos de luta que precisam engendrar para reivindicar e fazer valer as políticas sociais que lhes são devidas pelo Estado. Dizem perceber, também, que só à medida que assumirem a tarefa de organização coletiva e de participação efetiva, através do sindicato e de outras organizações, será possível vislumbrar uma mudança efetiva em suas condições concretas de vida. Dizem, ainda, compreender o poder do sindicato e da organização comunitária como instrumentos políticos poderosos que podem fazer frente à histórica negação de seus direitos enquanto cidadãos.

Todavia, ainda que as falas dos trabalhadores frisem o início de uma ‘nova mentalidade’ política em relação à participação e ao engajamento, não se pode pressupor que há uma relação de causalidade entre o que é dito e o que é feito. O fato de

os trabalhadores demonstrarem uma certa consciência crítica sobre a necessidade de participação não pressupõe profundas mudanças na forma e na intensidade de seu engajamento político. Isso pode ser percebido quando se compara a participação sindical dos trabalhadores antes e depois do Terra Solidária. Como se sabe, em Cerro Azul não há, atualmente, engajamento sindical, assim como não havia antes do Terra; em Itaperuçu existem mudanças, mas elas não sinalizam para profundas modificações na forma e na intensidade da participação sindical. Mesmo que o processo educativo tenha gerado minimamente, como era de se esperar, uma qualidade maior na participação dos trabalhadores, principalmente pelo acesso às informações que eles reconhecem não terem antes do Terra, as mudanças precisam ser vistas como um processo contínuo e gradual.

A história que esses trabalhadores e suas comunidades construirão daqui pra frente poderá indicar a importância política do Terra Solidária e sua possibilidade de fomentar processos de conscientização, organização e participação política. Acreditamos que o Terra Solidária pode ser um mecanismo de instrumentalização política e material dos trabalhadores ante ao crescente processo de pauperização do trabalho, desde que esteja pautado em um processo educativo autônomo que permita aos homens marginalizados, social e politicamente, organizarem e lutarem por uma vida com dignidade no campo, em suas terras e na comunidade.

No que diz respeito às atividades agrícolas, os dados indicam que o projeto promoveu maior consciência agroecológica, percebida pelo abandono gradativo dos produtos químicos e pela compreensão da natureza como um bem que pode perecer e que, portanto, precisa ser protegido. Não se pode dizer, entretanto, que a totalidade dos trabalhadores das comunidades pesquisadas reproduz na prática os conhecimentos agroecológicos assimilados, mas, se entendermos, como diz um dos trabalhadores entrevistados, que a mudança da mentalidade e da prática produtiva é um processo que só se efetiva a longo prazo, o primeiro passo para sua consolidação já foi dado. Isso porque não se pode querer, de fora pra dentro, que as pessoas modifiquem sua forma de viver apenas porque acreditamos que isso é necessário; é preciso que os próprios trabalhadores se predisponham à mudança, que se empenhem na construção de uma outra condição de vida; condição essa não mais marcada por privações e negações, mas por lutas esperançosas e conquistas de dignidade e cidadania.

Em vista dos resultados do projeto, tendemos a crer que o grande mérito do Terra Solidária foi possibilitar aos trabalhadores o resgate de sua dignidade, o

reconhecimento e o respeito pelo que são. Não há nada mais pernicioso para um homem e/ou para uma classe, que o fato de não se reconhecer enquanto coletividade, de não entender sua própria história e de não saber a respeito de seu pertencimento e de sua identidade. Isso fragiliza, causa vergonha e diminui a auto-estima ante aos opressores. Quando o sujeito não se reconhece em si mesmo, o outro passa a ser a imagem daquilo que ele gostaria de ser; a identidade se perde e ele fica à mercê do que os fazem crer aqueles que desejam sua submissão e covardia.

Hoje, quando falam de si mesmos, os trabalhadores transmitem firmeza e segurança, demonstram que se reconhecem nos seus iguais, também trabalhadores rurais, com os quais compartilham a trajetória de vida sofrida, as privações a que foram submetidos e as esperanças por uma vida melhor. A fala de um trabalhador é reveladora nesse sentido. Diz ele: “a gente tinha medo que um outro chegava ali bem vestido, o prefeito no caso (...). Depois a gente começou a sentir assim que todo mundo é igual (...). O ser humano tem que ser tratado com igualdade”. Entender que não há o que temer diante do outro, seja ele quem for, revela o quanto esses trabalhadores recuperaram a auto-estima e o quanto reconhecem seu pertencimento. Na fala dos entrevistados há uma percepção de que o homem, independentemente do papel social que ocupa e de sua formação, merece ser tratado com dignidade pelo fato de *ser humano*.

Vale dizer que se trata de uma recuperação da dignidade não só porque concluíram o ensino fundamental, que na ausência também motiva a vergonha e a submissão, mas principalmente porque eles se reconhecem *um* no *outro*; porque o estreitamento das relações promovido pelos encontros semanais das aulas provocou esse reconhecimento mútuo do que são. A percepção de que fazem parte da comunidade lhes faz pertencente a um grupo que lhes empresta uma referência, uma história, um lugar de origem e com qual se tem uma relação de pertencimento histórico.

Nesse sentido, os dados apontam para resultados de âmbito individual e coletivo. Enquanto a escolarização e a certificação promoveram um sentimento de auto-estima e de orgulho desses trabalhadores diante de si mesmos e dos outros; as relações estabelecidas durante as aulas, e em função delas, promoveu o reconhecimento mútuo da identidade e do pertencimento rural e estabeleceu um sentimento de solidariedade - tão raro em período de extrema individualidade.

Por tudo isso, podemos reconhecer que o Terra Solidária, de fato, impulsionou o início de um processo de mudanças na vida e na comunidade desses trabalhadores. A

despeito das críticas que são plausíveis e que se deve fazer ao projeto Terra Solidária e à própria CUT, os fatos e as falas dos trabalhadores revelam um avanço na forma de se posicionarem e de agirem diante da vida; avanço esse que não pode ser negado sob o risco de desconsiderarmos o que há de positivo nesse projeto educativo. É claro que as mudanças não são radicais pelo fato mesmo de que um processo de conscientização é lento e depende não apenas da instauração de uma ‘nova mentalidade’, mas, principalmente, de que os homens assumam o desafio de mudar os rumos de suas vidas, de abandonarem as posturas fatalistas e resignadas que levam a uma visão comodista sobre o mundo.

Do ponto de vista psicossocial o Terra Solidária, em muitos aspectos, responde à concepção de educação popular por nós defendida. Dessa feita, entendemos que seu caráter popular reside no fato de tomar a vida imediata e o trabalho humano como ponto de partida e de chegada do processo educativo. Não há dúvida de que o projeto busca desvelar a vida imediata e resgatar historicamente o processo de exclusão e de pauperização do trabalhador rural como ponto de partida para uma tomada de consciência que possa se desdobrar em ações que mudem a realidade dos trabalhadores. Nesse sentido, acreditamos que o resgate da identidade e do pertencimento social, promovido pelo projeto, fez crescer a auto-estima dos trabalhadores, gerando um desejo esperançoso por vida e trabalho com dignidade.

Entretanto, entendemos que a resposta ao questionamento que fundamenta a pertinência dessa pesquisa não corrobora em absoluto uma avaliação totalmente positiva do Terra Solidária enquanto o divisor de águas das práticas formativas da CUT entre os anos 80 e 90. Considerando-se as avaliações até agora feitas, nossa resposta ao questionamento - de que o Terra Solidária seja ou não uma *alternativa de educação popular* capaz de mediar a organização dos trabalhadores rurais em prol de seus interesses - é sim e não.

Sim, porque não se pode negar que as falas dos trabalhadores indicam mudanças em suas vidas (pessoal e profissional); não se pode negar também que suas declarações mostram um processo, ainda que lento, de conscientização, uma ‘nova mentalidade’ (sobre a vida, trabalho e identidade) e um engajamento político, sindical e comunitário, sendo gestado. Não, porque contraditoriamente, se de um lado a CUT promove uma educação que visa instrumentalizar os trabalhadores rurais para que permaneçam no campo e para que se organizem e lutem por condições de trabalho e vida dignos, de

outro, compactua com a minimização da responsabilidade social do Estado no cumprimento da educação como direito constitucional e humano de cidadania.

Nosso entendimento é de que o movimento sindical cutista deve fomentar e efetivar projetos alternativos de educação que façam frente à educação oficial que não tem contribuído para formar sujeitos autônomos, conscientes e auto-gestionários. Todavia, tais práticas estão longe de se configurarem como oferecimento de escolarização e profissionalização em substituição ao Estado. Pelo contrário, cabe ao movimento cutista instrumentalizar politicamente os trabalhadores através de uma educação contra-hegemônica e, ao mesmo tempo, cumprir seu papel político de reivindicar, veementemente, ao Estado a oferta de políticas públicas na educação, na saúde, na previdência, dentre outros direitos.

Não se pode acusar a CUT de oferecer *alternativas paliativas à exclusão social e escolar*, mesmo porque se entende que o projeto Terra Solidária, ao menos teoricamente, é comprometido com a classe trabalhadora e, dentro de seus limites, responde às necessidades educativas dos trabalhadores rurais. Porém, não se pode ignorar que, na contra-mão de sua própria história, a CUT, através de suas novas práticas formativas, tem negado seu papel político de organização e formação política e, o que é pior, tem participado diretamente de um processo que ela mesma nega, a saber, a institucionalização das políticas neoliberais que visam minimizar a responsabilidade social do Estado via transferência do oferecimento de políticas públicas para organismos não-estatais.

De um lado a crítica, de outro, a negação explícita da crítica. Denuncia com uma mão as políticas do Estado neoliberal e com a outra faz exatamente o contrário: compactua, faz parcerias, oferece escolarização e profissionalização tal qual o Terceiro Setor.

Entendemos que o movimento sindical cutista não pode perder seu caráter político e combativo em função de verbas públicas, facilmente conseguidas, financiadoras de projetos educativos que extrapolam o alcance da prática sindical. E mais, à medida que um projeto educativo do movimento sindical é financiado pelo Estado, corre-se o risco de que ele perca seu caráter contra-hegemônico e reproduza, em alguma medida, a educação formal em função das amarras impostas pela lógica do financiamento. Via de regra, quem financia dita as normas.

Voltamos a frisar que, não é papel do movimento sindical oferecer escolarização e profissionalização. Mas, se o movimento entende que nesse momento histórico isso

pode ser uma ação estratégica contra as políticas neoliberais, então que o faça. Mas o faça de forma autônoma, independente, livre dos tentáculos manipuladores do Estado, como uma alternativa à educação oficial e não como substituição à educação pública de qualidade, democrática e para todos.

Antes de finalizar gostaríamos de chamar atenção para uma questão que não podemos desconsiderar. É um fato curioso que tenhamos iniciado essa pesquisa em um período de desalento, de agonia generalizada, onde os fatos sociais e políticos devastavam até as mais otimistas esperanças de uma vida melhor, e estejamos, agora, concluindo essa dissertação num momento de euforia por um governo popular que sobe ao poder aclamado principalmente pela população mais sofrida. Esse fato, de certo, traz conseqüências as nossas conclusões, não porque a conjuntura tenha mudado radicalmente, mas porque a esperança é viva.

Introduzimos nossa fala, no capítulo III, denunciando os efeitos neoliberais que causam resignação e apatia política e que, por isso mesmo, demandam uma nova lógica social, uma consciência crítica e a retomada de posturas participativas da população na redefinição dos rumos do país. E não há dúvida que as políticas neoliberais estão no cerne do esfriamento das lutas populares nos anos 90. O aumento do desemprego e o alargamento das diferenças sociais impuseram às classes populares e as suas organizações um recuo na forma de reivindicar a efetivação das condições mínimas para uma vida com dignidade. O avanço dos organismos do Terceiro Setor, consonantes com a minimização da participação estatal no provimento das políticas públicas, fez retroceder os movimentos que não se adequaram à lógica de *cidadania outorgada* e de *participação indireta*.

Nos anos 90, as políticas neoliberais puseram em xeque a necessidade da participação direta da população na reivindicação de seus direitos sociais, fazendo ressurgir posturas de passividade diante das necessidades imediatas. O Estado outorgou ao Terceiro Setor o direito de intermediar as reivindicações populares, marginalizando o imperativo democrático de participação popular. Quanto ao movimento sindical, as ações deixaram de ser combativas, as lutas ficaram no âmbito dos acordos e das negociações e a relação com o Estado chegou às raias da parceria, da substituição e da minimização de suas responsabilidades sociais.

No entanto, o cenário político brasileiro atual parece se desenhar como um momento único para relação entre o sindicalismo, os movimentos sociais, a população e o Estado. Há uma crença generalizada de que, pela primeira vez, será efetivado um

governo verdadeiramente democrático, com o qual os movimentos sociais e sindicais poderão dialogar sem sucumbir aos seus desmandos.

Há uma possibilidade de que o atual governo brasileiro se identifique e responda aos anseios dos trabalhadores e das classes populares. O sonho de um governo democrático que vem sendo gestado há anos, pelos movimentos e organizações populares, encontra em fim uma esperança de eco. E, pelo fato de esse governo ter nascido no bojo dos movimentos e das lutas populares, essa esperança se torna ainda mais viva.

Apesar da crença na mudança, na qual nos agarramos em nome do ideal de sociedade que defendemos, não temos ainda repostas, mas sim, muitas interrogações ansiosas. Esperamos por uma sinalização de que é chegada a hora de uma relação orgânica entre o governo e a população desfavorecida e suas organizações; o momento de se estabelecer novas relações sociais e de poder baseadas no diálogo e no respeito pelo povo.

Existe, ainda, a expectativa por um novo pacto social, como defende o Partido dos Trabalhadores, que reúna governo, empresários, trabalhadores e movimentos sindicais e sociais; um pacto social que extrapole os arranjos econômicos, que historicamente respondem às necessidades do Capital, e estabeleça uma inversão de prioridades na qual a dignidade do homem explorado esteja acima das especulações e dos lucros que beneficiam um pequeno grupo de favorecidos. Mas ainda é cedo para qualquer especulação.

Os fatos ainda são incipientes e, por isso, uma nova questão se coloca: será possível ao sindicalismo superar, principalmente agora, a tutela do Estado, e colocar-se criticamente sem o risco de represálias ou, o que é pior, de conivências?

No que diz respeito, especificamente, às práticas formativas da CUT financiadas pelo poder público, não é possível pressupor qualquer mudança. Mesmo assim, preferimos crer que o novo governo deverá tomar as rédeas de um Estado cumpridor de suas responsabilidades sociais.

Esperamos a concretização de um Estado no qual a terceirização dos serviços públicos não seja tomada como regra e, menos ainda, como discurso falacioso de uma democracia enganosa que no governo anterior serviu como cortina de fumaça para a gradual saída do Estado do âmbito das políticas públicas e do oferecimento dos direitos básicos, aos quais todos os cidadãos têm direito.

E, por fim, visto que o movimento sindical pode e deve ser um mecanismo de interlocução entre o Estado e os trabalhadores, e considerando-se que a conjuntura política do país pode favorecer esse diálogo, projetos como Terra Solidária devem ser apresentados como propostas de políticas públicas de educação que possam, efetivamente, responder às necessidades formativas dos trabalhadores rurais. Dessa forma, acreditamos que o movimento sindical possa cumprir seu papel propositivo sem perder seu caráter político de fiscalizador e organizador de lutas reivindicativas.

Referências

- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. *O corporativismo em declínio*, in Evelina Dagnino (org.), *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1997, p. 51-57.
- ANTUNES, Ricardo. *Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- _____. *O novo sindicalismo no Brasil*. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. *O que é sindicalismo*. São Paulo: Circulo do Livro, 1992.
- ARROYO, Miguel. *O direito do trabalhador à educação*, in Carlos Minayo Gomez. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARRUDA, Marcos. *A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral*, in Carlos Minayo Gomez. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação o trabalhador*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARREIRO, Julio. *Educación popular y procesos de conscientización*. 10ª edição. México: SigloVeintiuno Editores, 1985.
- BOITO JR., Armando. *O sindicalismo de Estado no Brasil: uma análise crítica da estrutura sindical*. São Paulo: UNICAMP, 1991.
- BORDA, Orlando Fals. *Aspectos teóricos da pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular*, in C. R. Brandão (org.), *Pesquisa Participante*. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 42-61.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisar-participar*, in C. R. Brandão (org.), *Pesquisa Participante*. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 9-16.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *Educação comunitária: faces e formas*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CARTA DE BELO HORIZONTE. *Forma & Conteúdo*, Belo Horizonte, 19 dez.de 1999, p. 9-10.
- CIAMPA, Antonio da Costa. *Identidade*, in M. T. S. Lane & W. Codo (orgs.), *Psicologia Social – O homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 58-74.
- CUT. *Projeto político pedagógico: Terra Solidária*. Curitiba, 2001.

- _____. *Política Nacional de Formação*. Curitiba, 1999.
- DAGNINO, Evelina. *Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania* in Evelina Dagnino (org.), *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 103-115.
- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: UNESP, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. 141 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª edição. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. *Novas práticas e velhos olhares em psicologia comunitária; uma conciliação possível?*, in L. Souza, M. F. Q. Freitas, & M. M. P. Rodrigues (orgs.), *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 79-90.
- _____. *Voices from the South: The Construction of Brazilian Community Social Psychology*. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 2000. p. 315-326.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional* in Pablo Gentili (org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARCIA, Marco Aurélio. *Esquerdas: rupturas e continuidades* in Evelina Dagnino (org.), *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 119-136.
- GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIL, A. C. *Como classificar as pesquisas?*, in A. C. Gil, *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1994, p. 26-34.
- GOHN, Glória. *Movimentos sociais e educação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Terceiro Setor no Brasil: que tipo de associativismo é esse?*, in Glória Gohn, *Mídia, Terceiro Setor e MST*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. *Concepção dialética da educação*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. 3ª edição. São Paulo: Edições Península, 1991.
- KATZ, Cláudio, BRAGA, Ruy & CAGGIOLA, Osvaldo (orgs.). *Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 1995.
- KUENZER, Acácia. *Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola*, in Gaudêncio Frigotto (org.), *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 55-75.
- _____. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.
- LANDIM, Leilah. “Experiência militante”: *Histórias das assim chamadas ONGs*, in Leilah Landim (org.), *Ações em sociedade*. Rio de Janeiro: ISER/NAU, 1998.
- LANE, Silvia T. M. & CODO, Wanderley (orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- MANFREDI, Silvia Maria. *A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci*, in Aínda Bezerra & Carlos Rodrigues Brandão (orgs.), *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. *Formação sindical: história de uma prática cultural no Brasil*. São Paulo: Escrituras Editora, 1996.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*. 6ª edição. El Salvador: UCA Editores, 1995.
- _____. *El Latino indolente: caracter ideológico del fatalismo Latinoamericano*. in M. Montero (coord.), *Psicología política Latinoamericana*. Caracas: Editorial Panapo, 1987. p. 135-158.
- _____. *Sistema, grupo y poder: psicología social desde Centroamérica II*. El Salvador: UCA Editores, 1989.
- MARX, Karl & ENGELS, Frederick. *A ideologia Alemã*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- MONTERO, Maritza. *A través del espejo: uma aproximación teórica al estudio de la conciencia social en América Latina*. in M. Montero (coord.), *Psicología política Latinoamericana*. Caracas: Editorial Panapo, 1987. p. 163-202
- _____. *La participación: significado, alcances e límites*. in M. Montero, E. Jaua, E. Hernandez, J. P. Wyssenbach, S. Medina, S. Hurtado S. & A. Janssens (orgs.), *Participación: ámbitos, retos y perspectivas*. Caracas: Ediciones CESAP, 1996. p. 7-20.
- OLABUÉNAGA, J. Ignacio Ruiz & ISPIZUA, M. Antonia. *La entrevista en profundidad*. in J. Ignacio Olabuénaga & M. Antonia Ispiuza, *La descodificación de la Vida Cotidiana*. Bilbao: Universidade de Duesto, 1989, p.125-152.
- OLIVEIRA, Francisco. *Neoliberalismo à brasileira*, in Emir Sader & Pablo Gentili (orgs.), *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. *Partidos e sindicatos: escritos de sociologia política*. São Paulo: Ática, 1995.
- SANDOVAL, Salvador A. M. *Algumas reflexões sobre cidadania e formação de consciência da política no Brasil*, in M. J. P. Spink (org.), *A cidadania em construção*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 59-74.
- SANTANA, Marco Aurélio. *Política e história em disputa: o novo sindicalismo e a idéia da ruptura com o passado*, in Iram Jácome Rodrigues (org.), *O novo sindicalismo: vinte anos depois*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- TELLES, Vera da Silva. *Sociedade civil e a construção de espaços públicos*, in Evelina Dagnino (org.), *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 91-102.
- TOLEDO, Caio Navarro de. *A esquerda e a redescoberta da democracia*, in Evelina Dagnino (org.), *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 127-136.
- TORRES, Carlos Alberto. *Estado, privatização e política educacional*, in P. Gentili (org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 1995.
- WANDERLEY, Luis Eduardo W. *Educação popular e processo de democratização*. In Aínda Bezerra & Carlos Rodrigues Brandão (orgs.), *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Anexo I**Quadro de caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa de campo.**

Sujeito	Sexo	Idade	Escolaridade	Trabalho	Participação		Município
					Comunidade	Sindicato	
Trabalhador 1	M	46	Ensino Fundamental	Agricultura	Frequente	Não Participa	Cerro Azul
Trabalhador 2	M	47	Ensino Fundamental	Agricultura	Frequente	Não Participa	Cerro Azul
Trabalhador 3	M	28	Ensino Fundamental	Agricultura	Frequente	Não Participa	Cerro Azul
Trabalhador 4	M	22	Ensino Fundamental	Agricultura, Outros	Eventual	Não Participa	Cerro Azul
Trabalhador 5	F	23	Ensino Fundamental	Agricultura, Doméstico, Outros	Frequente	Não Participa	Cerro Azul
Trabalhador 6	F	20	Ensino Fundamental	Agricultura, Doméstico, Outros	Frequente	Não Participa	Cerro Azul
Trabalhador 7	F	23	Ensino Fundamental	Agricultura, Doméstico, Outros	Frequente	Frequente	Itaperuçu
Trabalhador 8	M	26	Ensino Fundamental	Agricultura, Outros	Eventual	Eventual	Itaperuçu
Trabalhador 9	F	33	Ensino Fundamental	Agricultura, Doméstico, Outros	Frequente	Eventual	Itaperuçu
Trabalhador 10	M	39	Ensino Fundamental	Agricultura	Frequente	Frequente	Itaperuçu
Trabalhador 11	M	35	Ensino Fundamental	Agricultura, Outros	Frequente	Frequente	Itaperuçu
Trabalhador 12	M	35	Ensino Fundamental	Comércio	Eventual	Eventual	Itaperuçu

Anexo II

Entrevista em Profundidade/Roteiro

Nome: Sexo: Idade: Estado Civil: Nº de filhos:
Escolaridade:
Atividade em que trabalha:

I - Sobre a experiência escolar

- 1- Antes do Terra Solidária como foi sua vida escolar? Como era(m) a(s) escola(s) em que você estudou? O que você considera positivo e negativo nessa(s) escola(s)?
- 2 – Você parou de estudar alguma vez? Por quê? Quanto tempo você ficou sem estudar? Por que você voltou a estudar?

II – Sobre o Terra Solidária.

- 1 - Como você soube/ouviu falar do Terra Solidária?
- 2 – Por que você resolveu ser aluno do Terra Solidária?
- 3 – Existem diferenças e semelhanças entre o projeto Terra Solidária e a(s) outra(s) escola(s) onde você estudou? Quais são essas diferenças e semelhanças.
- 4 – Você sabe de onde vem o dinheiro que mantém o Terra Solidária? Qual sua opinião sobre o fato do Terra Solidária ser mantido com dinheiro do governo/verbas públicas?
- 5 – Quem você acha que deve oferecer educação escolar para os trabalhadores rurais: CUT, Governo ou Sindicato dos Trabalhadores Rurais? Por quê?
- 6 – O que você pensa sobre o fato da CUT estar oferecendo educação escolar para os trabalhadores rurais? Isso tem pontos positivos e negativos? Quais?

III – Sobre as expectativas e os objetivos

- 1- Você esperava que o projeto trouxesse algum benefício para você? Quais? Você alcançou esses benefícios?
 - Se sim: O que ajudou para que você alcançasse esses benefícios?
 - Se não: O que atrapalhou para que esses benefícios não fossem alcançados?
- 2 - Você esperava que o projeto trouxesse algum benefício para sua comunidade? Quais? Esses benefícios foram alcançados?
 - Se sim: O que ajudou para que você alcançasse esses benefícios?
 - Se não: O que atrapalhou para que esses benefícios não fossem alcançados?
- 3 – O que você pensava sobre o Terra Solidária no início do curso? Sua opinião mudou? O que mudou? Por que mudou?

IV – Sobre os resultados

- 1 – O Terra Solidária foi importante na sua vida você? Por que? O que você pensa sobre esse tipo de ensino/escola? Existem pontos positivos e negativos nesse tipo de ensino/escola? Quais são?
- 2 - O Terra Solidária provocou alguma mudança em sua vida pessoal? Quais foram essas mudanças?
 - Se sim: O que ajudou para que essas mudanças acontecessem?
 - Se não: O que contribui para que essas mudanças não acontecessem?
- 3 - E em sua vida profissional houve alguma mudança? Quais foram essas mudanças?
 - Se sim: O que ajudou para que essas mudanças acontecessem?
 - Se não: O que contribui para que essas mudanças não acontecessem?
- 4 – Você participa na comunidade?
 - Se sim: Como é sua participação? O Terra Solidária provocou alguma mudança na sua forma de participar na comunidade? Quais foram essas mudanças?
 - Se não: Por que você não participa? O Terra Solidária provocou alguma mudança na sua forma de participar na comunidade? Quais foram essas mudanças?
- 5 – Você participa de algum sindicato? Qual?

- Se sim: Como é sua participação? O Terra Solidária provocou alguma mudança na sua forma de participar no sindicato? Quais foram essas mudanças?
 - Se não: Por que você não participa? O Terra Solidária provocou alguma mudança na sua forma de participar no sindicato? Quais foram essas mudanças?
- 6 – O Terra Solidária trouxe alguma mudança para sua comunidade? Quais foram essas mudanças?
- Se sim: O que ajudou para que essas mudanças acontecessem?
 - Se não: O que contribui para que essas mudanças não acontecessem?
- 7 - Você mudaria alguma coisa no projeto Terra Solidária. O que você mudaria? Por que você mudaria isso?
- 8 - Como deve ser uma escola para trabalhadores(as) rurais, para o povo do campo? O que ela deve ensinar? Por que ela deve ensinar isso?